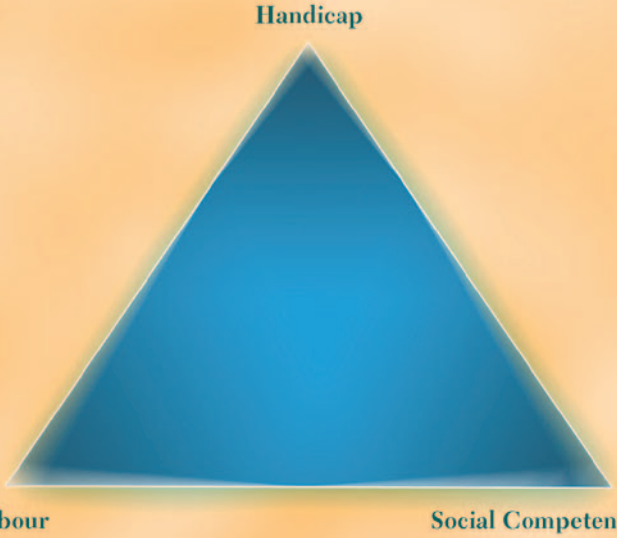


Gaining and Proving Yourself in Social Competence

The ATLAS way

Ben van Hamond &
Ronald Haccou (eds)

Fontys
Garant

Inhalt

	Vorwort		5
1	**Kapitel 1:**	**Einleitung**	**7**
	1.1	Einleitung	7
	1.2	Arbeitspakete	7
	1.3	Beschreibung der Zielgruppe	11
2	**Beurteilung und Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Fertigkeiten: Das ATLAS-Projekt im Kontext**		**17**
	2.1	Politik der Europäischen Union	17
	2.2	Ansätze bei der Beschäftigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten	19
	2.3	Unterstütztes Arbeiten	19
	2.4	Hauptelemente im Prozess des unterstützten Arbeitens	21
	2.5	Der Stellenwert der Berufsvorbereitung	27
	2.6	Die Bedeutung sozialer Fertigkeiten	28
3	**Kompetenzen und Training**		**31**
	3.1	Von sozialen Fertigkeiten zu sozialen Kompetenzen	31
	3.2	Arbeitsmarktbezogene soziale Kompetenzen	33
	3.3	Assessment zu Beginn und als Teil des Trainingsprogramms	35
	3.4	Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen	38
	3.5	Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Projektlaufzeit	40
4	**Arbeitgeberbefragung**		**47**
5	**Die Rolle des Assessments, Gruppierung sozialer Kompetenzen und Assessments sozialer Fertigkeiten**		**51**
	5.1	Kompetenz: angemessene Leistung feststellen	51
	5.2	Die Rolle des Assessments	53
	5.3	Gruppierung sozialer Kompetenzen	54
	5.4	Die Bedeutung sozialer Fertigkeiten für Arbeitgeber	56
	5.5	Assessments sozialer Fertigkeiten	57
6	**Assessment von arbeitsbezogenen sozialen Fertigkeiten: bestehende Ansätze und Instrumente**		**63**
	6.1	Methodik der Recherche	63
	6.2	Kommentiertes Verzeichnis der Assessment-Instrumente	64
	6.2.1	Allgemeine Skalen zur Verhaltensbeurteilung, die einen Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten haben	64
	6.2.2.1	Assessments sozialer Fertigkeiten bei Erwachsenen	69
	6.2.2.2	Assessments sozialer Fertigkeiten bei Kindern und Heranwachsenden	71
	6.2.3	Berufsbezogene Assessment-Skalen mit einem Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten	76
	6.2.4	Spezielle Assessments für berufliche Fertigkeiten	79
	6.3	Andere Nützliche Assessments für berufliche Fertigkeiten	79
	6.3.1	Einleitung	79
	6.3.2	STARR	80
	6.3.3	PortfoIio	84
	6.3.4	SMART: Verfassen eines persönlichen Entwicklungsplans	86
	6.3.5	Persönliche Zukunftsplanung	88
7	**Ergebnisse der ATLAS-Testphase**		**91**
	7.1	Einleitung	91

	7.2	Allgemeine Schlussfolgerungen (Unterschiede, Gemeinsamkeiten) pro Frage	102
	7.3	Liste bemerkenswerter Punkte/Antworten	105
8	**Die Profile von Klient und Arbeitsplatz in Einklang bringen**		**109**
	8.1	Einleitung	109
	8.2	Profil des Klienten	110
	8.3	Profil des Arbeitsplatzes	111
9	**Grenzüberschreitende Erfahrungen**		**115**
	9.1	EU-Finanzierung und das Leonardo-da-Vinci-Programm	115
	9.2	Die Bedeutung grenzüberschreitender Projekte für den europäischen Behindertensektor	117
	9.3	Die Bedeutung grenzüberschreitender Projekte für in der Praxis tätige Organisationen	118
	9.4	Schlussfolgerungen	120
	9.5	Persönliche Erfahrungen eines belgischen ATLAS-Trainers	120
	9.6	Persönliche Erfahrungen des ATLAS-Projekteinreichers	121
10	**Schlussfolgerungen und Empfehlungen**		**125**
Literaturverzeichnis			129
	Anhang:		
1	Partnerinformation		135
2	Übersicht soziale Kompetenzen und Fähigkeiten, inbegriffen Bewertung der Bedeutung der sozialen Fertigkeiten durch Arbeitgeber		153
3	Fragebogen für Arbeitgeber		157
4	Übersicht über wichtige soziale Fertigkeiten		161
5	Übersicht Assessment-Instrumente		163
6	ATLAS-Entscheidungsbaum		185
7	Blankoformular Fallstudien		195
8	Fallstudien		201
9	Übersicht Trainingsmethoden		211

Vorwort

Die Worte, die dem Akronym ATLAS zugrunde liegen, weisen auf die Suche behinderter Menschen nach ihrem rechtmäßigen Platz am Arbeitsmarkt hin. Im Rahmen von ATLAS gibt es ein zentrales Thema – die Beurteilung und Schulung sozialer Kompetenzen für den Arbeitsmarkt –, das von größter Bedeutung für den Erfolg dieser Suche ist. Wie Entscheidungen treffen? Wie die Betreffenden entwickeln und unterstützen? All das sind Fragen, die uns dabei begegnen. Sie bilden die Basis für Erfolge und bedürfen daher einer Antwort.

ATLAS ist ein von der GD Bildung finanziertes LEONARDO-Projekt. Wir sehen länderübergreifende Kooperation als entscheidend an für die Entwicklung innovativer Lösungen auf Gebieten wie der Berufsausbildung.

Der Hauptzweck des ATLAS-Projekts ist wie folgt definiert: Entwicklung einer europaweiten Perspektive betreffend Beurteilung und Ausbildung sozialer Kompetenzen bei Menschen mit Lernschwierigkeiten im Zusammenhang mit dem freien Arbeitsmarkt.

Stichting Sterk in Werk und EASPD widmen sich der Maximierung der Möglichkeiten für Menschen mit Behinderungen und ihrer Einbeziehung in die allgemeine Gesellschaft. Für uns steht bei diesem Ziel im Mittelpunkt, diese Menschen durch das Angebot beruflicher Ausbildung in die Lage zu versetzen, einen Arbeitsplatz zu finden und zu behalten.

Ein sehr wichtiges Element von ATLAS war die Vernetzung der verschiedenen Interessengruppen. Forscher, Ausbilder, Akademiker, Dienstleistungsunternehmen usw. waren in dieser Partnerschaft vertreten. Im Namen von Stichting Sterk in Werk als Projekteinreicher und EASPD als Projektkoordinator möchten wir ihnen allen für ihre wertvollen Beiträge danken.

Schließlich wollen wir die ausgezeichnete Zusammenarbeit zwischen EASPD als Projektkoordinator und Sterk in Werk mit seinem Vorsitzenden Ben van Hamond als Projekteinreicher besonders hervorheben. Eine spezielle Erwähnung verdienen auch die Mitarbeiter beider Organisationen für ihr Engagement und ihre Professionalität während des gesamten Projekts.

Dieses Buch umreißt die Ergebnisse des dreijährigen ATLAS-Projekts, in dem mithilfe von Inventarisierung, Forschung und Tests Antworten auf die von uns angedeuteten Fragen gesucht wurden. Wir hoffen, dass unsere Ergebnisse Ihnen in Ihrer Suche nach geeigneten Antworten hilfreich sind, und wir wünschen Ihnen viel Erfolg für Ihre Bemühungen.

Paul van Alphen, Direktor Sterk in Werk
Brian O'Donnell. Präsident EASPD

Kapitel 1

Einleitung

1.1 Einleitung

2003 regte Sterk in Werk (eine Organisation für Wiedereingliederung und Jobcoaching in Boxtel, Niederlande) ein internationales Projekt zu „arbeitsmarktbezogenen sozialen Fertigkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten“ an. Jährliche Nachfassstudien bei Sterk in Werk hatten fehlende soziale Fertigkeiten als Hauptursache für das Herausfallen aus dem Markt für (bezahlte) Arbeit ergeben. Die Initiative von Sterk in Werk wurde von acht europäischen Partnern unterstützt, die ähnliche Erfahrungen wie Sterk in Werk hatten und – jeder auf seine Weise – aktiv darin eingebunden waren, wieder Arbeit für diese Zielgruppe zu finden. Deshalb wurde diese Initiative bald in einen konkreten Plan umgewandelt: das ATLAS-Projekt, wobei ATLAS steht für „Assessment and Training of Labour market related Social skills“ („Einschätzung und Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen). Drei Jahre lang sollten die Partner ihre Aufmerksamkeit auf die Entwicklung eines Test- und Ausbildungsprogramms konzentrieren, das auf soziale Fertigkeiten zugeschnitten war.

1.2 Arbeitspakete

Es wurde beschlossen, sich auf folgende Bereiche zu konzentrieren:

1. Was ist mit (arbeitsmarktbezogenen) sozialen Fertigkeiten gemeint?
2. Welche sozialen Fertigkeiten sollten nach Meinung von Arbeitgebern unbedingt geschult werden?
3. Welche Instrumente können helfen zu verstehen, inwiefern eine Person soziale Fertigkeiten beherrscht (Nullmessung)?
4. Welche Methoden gibt es, um speziell die sozialen Fertigkeiten zu trainieren?
5. Sammeln von Erfahrungen mit Test- und Ausbildungsinstrumenten während einer einjährigen Testphase
6. Verbreitung und Bewertung
7. Formulieren von Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Was ist mit (arbeitsmarktbezogenen) sozialen Fertigkeiten gemeint?

Nach einer Einführung durch David Felce (Universität Cardiff) entschieden sich die Partner für eine Zusammenfassung arbeitsmarktrelevanter sozialer Fertigkeiten, die von *„Augenkontakt herstellen beim Gespräch mit Kollegen"* bis zu *„Tragen angemessener Kleidung bei der Arbeit"* reichten. Die Zusammenfassung wurde Experten in den verschiedenen Partnerländern vorgelegt und die Antworten in eine abschließende Liste mit 62 Fertigkeiten aufgenommen. Nach einer Empfehlung von Ronald Haccou (Fontys OSO, Universität der Angewandten Wissenschaften) fiel die Entscheidung, sich nicht länger nur auf soziale *Fertigkeiten* zu konzentrieren, sondern das Thema auf soziale *Kompetenzen* auszuweiten.

Paket 1: Was ist mit Kompetenz gemeint?

Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Aufgabe auszuführen. Diese Fähigkeit kann als Produkt der (zugrunde liegenden) Faktoren Kenntnisse, Erfahrung, Fertigkeiten und Einstellung bezeichnet werden, die in einem bestimmten Zusammenhang zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Tragen kommen (Weggeman).

Richtet man die Aufmerksamkeit neben den Fertigkeiten ebenfalls auf Kenntnisse, Erfahrung und Einstellungen der Klienten oder auf ihr Umfeld, ergibt sich nicht nur ein „holistischerer Klientenansatz", sondern auch ein besseres Bild von Ansatz und Organisation eines möglichen Ausbildungsprogramms.

Paket 2: Welche sozialen Fertigkeiten sollten nach Meinung von Arbeitgebern unbedingt geschult werden?

Nachdem die ATLAS-Partner eine Übersicht der arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen und der entsprechenden Fertigkeiten aufgestellt hatten, führten sie Umfragen bei Arbeitgebern aus drei relevanten Branchen durch:

- Leichte Industrie
- „Grüne Arbeit" (Landschaftspflege, Gartenbau usw.)
- Dienstleistung (Catering/Reinigung)

(Eine Nachfassstudie von Sterk in Werk im März 2004 zeigte, dass letztlich mehr als 50 % seiner Klienten in einer dieser Branchen arbeiteten.)

Darüber hinaus wurden in diesen Branchen Arbeitgeber aus folgenden Sektoren angesprochen:

- Freie Wirtschaft
- Geschützte Arbeitsplätze
- Tagesstätten

Die Umfragen führten zur Aufstellung einer Übersicht wichtiger sozialer Fertigkeiten (siehe Anhang 4), die unbedingt eingeübt werden sollten, damit eine Person erfolgreich am Arbeitsleben teilhaben kann.

Paket 3: Welche Instrumente können helfen zu verstehen, inwiefern eine Person soziale Fertigkeiten beherrscht (Nullmessung)?

Die nächste Projektphase war ein Verzeichnis der Messinstrumente, die irgendwie klärten, in welchem Grad der Klient soziale Fertigkeiten/Kompetenzen beherrscht. Schließlich kann erst mit einer eventuellen Ausbildung begonnen werden, wenn die Ausgangslage bestimmt ist (Nullmessung). Das Verzeichnis wurde auf zweierlei Weisen erstellt:

1. Auf der Grundlage eines Informationsrasters sammelten die Partner Informationen über Instrumente, die sie kannten (und selbst verwendeten oder nicht). Neben den Angaben für das Raster versuchten sie, Handbücher von Instrumenten, Demoversionen oder sonstiges Begleitmaterial zu erhalten.
2. Die Universität von Wales (wissenschaftlicher Partner) betrieb Sekundärforschung, um ebenfalls Informationen beizusteuern.

Ursprünglich beabsichtigten die ATLAS-Partner, dasjenige Assessment-Instrument zu wählen, das versprach, ihren Erwartungen am besten zu entsprechen. Dieses Instrument sollte später in der ATLAS-Testphase eingesetzt werden, um Ergebnis und Effektivität praktisch zu testen. Aus mehreren Gründen war es jedoch unmöglich, sich für ein einziges Instrument zu entscheiden. Die meisten Instrumente waren nur in einer Sprache verfügbar, was vielen Partnern verwehrte, sie zu nutzen. ATLAS hatte nicht die finanziellen Mittel, um ein komplettes Assessment-Instrument zu übersetzen. Davon abgesehen gab es allerdings Herausgeber, die ihr Instrument im Interesse des ATLAS-Projekts übersetzen ließen. Es bestanden auch Einschränkungen der freien Nutzbarkeit von (lizenzierten) Instrumenten. Ein Instrument durfte erst verwendet werden, nachdem die Betroffenen an einem speziellen Kurs teilgenommen hatten. Deshalb entschieden die ATLAS-Partner, alle erfassten Instrumente (insgesamt 8) in den *ATLAS*-Entscheidungsbaum aufzunehmen (siehe Anhang 6). Mithilfe besonderer Fragen gibt er Aufschluss über die Natur der verschiedenen Instrumente, so dass eine Wahl aufgrund der persönlichen Anforderungen und der Art der jeweiligen Organisation getroffen werden kann.

Schließlich wurden die Items der verschiedenen Instrumente mit der Liste der (62) Fertigkeiten und (7) Kompetenzen verglichen, die ATLAS letztlich entwickelte. Auf diese

Weise ist ersichtlich, dass ein Instrument mehr Aufschluss über die „kommunikativen Fertigkeiten" eines Klienten gibt, während ein anderes die Möglichkeiten eines Klienten im Hinblick darauf klärt, auf mehr oder weniger positive Weise „Partner in einem Team" zu werden. Wegen der Entscheidung für den Kompetenzansatz musste sich die ATLAS-Projektgruppe mit einer Reihe von Instrumenten auf Kompetenzbasis auseinandersetzen (STARR, Portfolio, SMART, „Arbeitsplatzprofil" und „Personenbezogene Zukunftsplanung" – siehe Kapitel 6).

Paket 4: Welche Methoden gibt es, um speziell die sozialen Fertigkeiten zu trainieren?

Nach 18 Monaten wurde der theoretische Rahmen des ATLAS-Projekts festgelegt und die gesammelten Informationen wurden im Handbuch zusammengefasst, das als Leitfaden in der einjährigen Testphase diente. Parallel zur ATLAS-Testphase wurde ein Verzeichnis von Ausbildungsmethoden aufgestellt. Die Methode war ähnlich wie beim Verzeichnis der Assessment-Instrumente:

1. Die Partner sammelten Informationen über Ausbildungsmethoden (die sie kannten oder verwendeten).
2. Der wissenschaftliche Partner Fontys OSO betrieb Sekundärforschung.

Paket 5: Sammeln von Erfahrungen mit Test- und Ausbildungsinstrumenten während einer einjährigen Testphase

Vor Beginn der Testphase vereinbarten die Partner, mindestens 10 Klienten mit dem gesammelten Test- und Ausbildungsmaterial (aufgeführt im ATLAS-Handbuch) praktisch zu testen. Ziel war, die Frage besser zu verstehen: „Tragen die gesammelten Instrumente und Methoden positiv zu den Entwicklungsmöglichkeiten von Klienten bei sowie zu deren Chancen, eine Arbeitsstelle auf dem freien Arbeitsmarkt in unterstützten Arbeitsstellen zu finden und zu behalten? In der Testphase wurden Logbücher für individuelle Klienten geführt. Nach der Hälfte der Testphase wurden auf der Grundlage der Beurteilungsformulare, die verteilt wurden, Schlussfolgerungen und Empfehlungen abgefragt, die bei einem gesonderten Projektmeeting in Rumänien mit Ausbildern der verschiedenen Partnerorganisationen zur Diskussion kamen. Die Ausbilder setzten die Testphase in ihren jeweiligen Einrichtungen fort, unterstützt mit Ideen und Anmerkungen. Nach der Testphase führte man Erfahrungen, Schlussfolgerungen und Empfehlungen zusammen.

Paket 6: Verbreitung und Bewertung

Brüssel war zufrieden, dass die 9 Partner mit großer Begeisterung ihre Kräfte in dem Versuch gebündelt hatten, Ausbildungsprogramme für Menschen mit Lernschwierigkeiten zu erweitern.

Das erwies sich jedoch als unzureichend für eine gute Schlussbeurteilung. Erwartet wurden Verbreitungs- und Bewertungsaktivitäten, um ein breites Publikum auf das Projekt und seine Endergebnisse aufmerksam zu machen. Andere Organisationen werden die Empfehlungen in ihre Arbeitsmethoden übernehmen. Neben der Veröffentlichung in verschiedenen Zeitungen und Zeitschriften hielten die ATLAS-Partner Vorlesungen und Vorträge für einen großen Interessentenkreis (Ausbilder, Jobcoachs, Lehrer, Schulleiter usw.). ATLAS nahm an zahlreichen nationalen und internationalen Konferenzen teil. Die ATLAS-Webseite (www.projectatlas.org) bietet interessierten Menschen Informationen und gewährleistet, dass diese aktuell bleiben. Sterk in Werk hat zugesagt, sich mindestens bis 2009 um die Aktualisierung zu kümmern. Bei „Regionalseminaren" haben ATLAS-Partner ihre Erfahrungen mit Kollegen auf dem Gebiet der Wiedereingliederung ins Arbeitsleben ausgetauscht und über Koordination und Umsetzung gesprochen. ATLAS-Empfehlungen sind deshalb von verschiedenen Organisationen bereits in reale Aktivitäten umgemünzt worden.

Paket 7: Formulieren von Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Mit Abschluss der Testphase näherte sich das Projektende und deshalb konnten wir uns auf die Endprodukte konzentrieren. Ursprünglich war vorgesehen, eine CD-ROM zu veröffentlichen, aber daraus wurde schrittweise die Veröffentlichung eines ATLAS-Buchs (auf Englisch). Darüber hinaus fiel die Wahl darauf, das Buch in alle Sprachen der ATLAS-Partnerländer (Deutsch, Griechisch, Niederländisch und Rumänisch) zu übersetzen und es auf der ATLAS-Webseite (www.projectatlas.org) zur Verfügung zu stellen. Auf diese Weise hat das Buch nicht nur einen interaktiven Charakter, sondern es bleibt langfristig aktuell. Die ATLAS-Partner hoffen, dass sowohl das ATLAS-Buch als auch die Webseite die Leser bzw. Besucher dazu einladen, ihren Meinungen und Reaktionen Ausdruck zu verleihen, die dann einem breiteren Publikum zugänglich gemacht werden.

1.3 Beschreibung der Zielgruppe

Im Antragsformular für das ATLAS-Projekt war die Zielgruppe wie folgt beschrieben worden: „Unsere Zielgruppe besteht aus Menschen, die wegen Lernschwierigkeiten keinen Zugang zu höherer Schulbildung oder einer Ausbildung haben. Diese Zielgruppe hat besondere Probleme, eine Arbeitsstelle zu finden und zu behalten, weil ihr Fertigkeiten fehlen, insbesondere soziale Fertigkeiten. Sie wird auf Berufe am freien Arbeitsmarkt ebenso vorbereitet, wie für Arbeit in Behindertenwerkstätten oder Tätigkeiten in Tagesstätten. Das Projekt richtet sich außerdem

(in seiner Schlussempfehlung) an Menschen, die Probleme haben, ihre Arbeit aufgrund geringer Schulbildung zu behalten. Das drückt sich oftmals in einer mangelhaft entwickelten Fähigkeit aus, sich in einem Arbeitsumfeld zu bewegen und mit Kollegen zu interagieren.

Die Beschreibung der Zielgruppe des ATLAS-Projekts konzentriert sich nicht nur auf Lernschwierigkeiten, sondern wegen der fehlenden sozialen Fertigkeiten auch auf die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Beschäftigung steht in diesem Projekt für normale Arbeitsstellen, geschützte Arbeit und Arbeit in Werkstätten. Hierbei sind folgende Merkmale wichtig:

Normale und geschützte Arbeit	Realer Lohn in einem normalen Arbeitsumfeld mit oder ohne zusätzlicher Unterstützung
Geschützte Arbeit	Realer Lohn in einem geschützten Umfeld
Werkstätten und berufliche Wiedereingliederung	Kein Lohn in einem geschützten Umfeld oder Ausbildung für Beschäftigung oder Arbeit

Obwohl wir uns bewusst sind, dass die Beschreibung einer Zielgruppe teilweise von der Bestimmung dieser Gruppe in den verschiedenen Ländern und Einrichtungen unserer Partner abhängt, wollen wir trotzdem den Versuch machen, die Zielgruppe des ATLAS-Projekts ausführlicher zu beschreiben.

Wir haben folgende Kriterien verwendet:

- Allgemeine Intelligenz
- Sozial-emotionale Leistungen
- Hintergrund und Umfeld des Klienten
- Wissensstand
- Körperliche Faktoren

Wir möchten an dieser Stelle anmerken, dass in der Praxis Lernschwierigkeiten und Einschränkungen oder Störungen völlig anderer Art (körperlich, psychisch, sozial, emotional usw.) häufig Hand in Hand gehen.

Allgemeine Intelligenz

Kognitive Fähigkeiten, gemessen anhand eines IQ-Tests, sind immer noch ein probates Mittel, um schulische Erfolge vorherzusagen. Ergebnisse bei Intelligenztests werden oftmals nach

verbalen und non-verbalen IQ-Werten unterteilt. Die Zielgruppe unseres Projekts erreicht unterdurchschnittliche Werte und gehört mit einem IQ zwischen 50 und 85 zu den leicht Behinderten, ja sie liegt unter Umständen sogar unter einem Wert von 50. Wir wissen, dass ein niedriges Intelligenzniveau sich durch positive soziale Faktoren kompensieren lässt. Wir wissen auch, dass ein hohes Intelligenzniveau von Verhaltensstörungen beeinträchtigt werden kann. Klienten mit einem niedrigen IQ-Wert sind oftmals einigermaßen gute Schüler (Kenntnisse und Fertigkeiten). Anstelle von IQ-Tests können vielleicht in Zukunft Versuche, die das Lernpotential von Schülern und Klienten ermitteln, die Aufmerksamkeit auf die Leistungsaspekte unserer Zielgruppe lenken.

Sozial-emotionale Leistungen

Es ist wichtig herauszufinden, wie Klienten sich selbst sehen und wie sie sich in der Gesellschaft verhalten. Sind sie motiviert, haben sie ein realistisches Selbstbild? Treten sie bestimmt und sozial geschickt auf? Besitzen sie genug praktische soziale Fertigkeiten, um sich in der Gesellschaft altersentsprechend zu verhalten? Klienten dürfen keine Gefahr für die Gesellschaft und sich selbst darstellen. Es muss ein gewisses Maß an Kommunikation oder Kontakt geben. Erforderlich ist, zu überprüfen, in welchem Umfang eine diagnostizierte Verhaltensstörung die Vorbereitung auf eine Arbeit auf dem freien Arbeitsmarkt beeinträchtigt. Die sozialen und emotionalen Probleme dieser Klienten führen oftmals zu internalisierten Problemen (Angst, Stress, Depression) oder zu externalisierten Verhaltensauffälligkeiten (Aggression, Agieren, Randalieren). Häufig treten elementare Beziehungsstörungen, ein Gefühl der Unsicherheit und emotionale Störungen auf, manchmal aufgrund von Vernachlässigung oder Trauma. Diese Klienten motiviert, wenn sie Erläuterungen und Informationen erhalten, ebenso wie die Einbeziehung von Eltern und/oder Betreuern und/oder Lehrern/Ausbildern, wenn Klienten noch zur Schule gehen. Häufig müssen sie sich um sich selbst kümmern, dann brauchen sie zusätzliche Unterstützung.

Hintergrund, Milieu und Umfeld des Klienten

Dieser Faktor (Familie und Umfeld) sollte Klienten nicht daran hindern, eine Arbeit zu bekommen. Der Hintergrund der Klienten (kulturell und subkulturell bestimmt) kann zum Teil mit entscheidend dafür sein, ob sie ihr Potential nutzen können. Von Erziehern wird erwartet, Klienten ausreichend zu unterstützen, was Platzierung in einer Arbeitsstelle, Schulung und Aufrechterhaltung des Arbeitsverhältnisses betrifft. Hier sollten wir an kulturelle und subkulturelle Gewohnheiten denken, die sich auf das Arbeitsumfeld konzentrieren. Wir können aber auch an die elterliche Akzeptanz dessen denken, was für ein Kind möglich oder aber unerreichbar ist. Häufiger treten soziale, finanzielle und/oder praktische persönliche Probleme (zu Hause) auf, die von mentalen und/oder sozialen Störungen verursacht werden,

die die Arbeitsleistung einschränken könnten. Beispiele für negative soziale Umweltfaktoren sind beispielsweise:

- Systematische Familienprobleme
- Vernachlässigung
- Sozial und emotional schwieriges Umfeld
- Kulturelle Aspekte, beispielsweise „benachteiligte Stadtviertel“

Wissensstand

Beim Wissensstand geht es um Kenntnisse und Fertigkeiten, die Klienten während ihrer (Schul-) Laufbahn erworben haben. Die Kenntnisse, die sie bereits auf den Gebieten instrumentaler (Lesen, Sprache, Rechnen) und praktischer Fertigkeiten (Geld zählen, die Uhrzeit ablesen) erworben haben, sind wichtig für ein erfolgreiches Sozialleben.

Körperlicher Faktor

Dieser Faktor ist wichtig, um den körperlichen Zustand von Klienten festzustellen. Er sollte die Vorbereitung auf Berufe im freien Arbeitsmarkt nicht einschränken. Können sie körperlich anstrengende Aufgaben ausführen? Haben sie ausreichend Durchhaltevermögen? Wie steht es um ihre fein- und grobmotorischen Fertigkeiten? Und wie sieht es mit ihrer Körperpflege aus? Wenn es keine deutlichen körperlichen Einschränkungen gibt, fehlen Mitarbeiter mit Lernschwierigkeiten im Durchschnitt nicht häufiger am Arbeitsplatz als nicht behinderte Kollegen. Aber wenn es deutliche körperliche Einschränkungen gibt, kann die Häufigkeit der Abwesenheit steigen. Typisch ist, dass dieser Personenkreis mit Abwesenheit weniger angemessen umgeht. Manche bleiben zu schnell einmal von der Arbeit zu Hause, andere arbeiten zu lange.

Am Arbeitsplatz

Ab und zu treten verhältnismäßig kleine und/oder unerwartete Probleme häufiger am Arbeitsplatz auf. Der Jobcoach kann sie oftmals schnell lösen. Kleine Probleme können leicht eskalieren, wenn diese Unterstützung nicht ausreichend präsent ist. Vorbeugung ist hier erforderlich. Junge lernbehinderte Mitarbeiter neigen dazu, Kollegen häufiger durch Unterhaltung, Fragenstellen oder abnormales Verhalten abzulenken. Kontakt mit Kollegen außerhalb der Arbeitszeit ist in großem Maße unverhältnismäßig, aber häufiger in geringerem Umfang. Sie sind eher sozial isoliert und das ist oftmals Gegenstand von Aufmerksamkeit. Deshalb wird der Umgang mit sozialen Kontakten an der Arbeitsstelle regelmäßig besprochen. Der soziale und berufliche Umgang mit Kunden und/oder Klienten des Arbeitgebers erhält ebenfalls Aufmerksamkeit. Infolgedessen verlaufen diese Kontakte planmäßig. Die Arbeitsqualität ist vergleichbar mit nicht lernbehinderten Kollegen, aber der Umfang bleibt trotzdem (vielmals) zurück. Geistig behinderte Mitarbeiter sind leichter von ihrer Arbeit

abzulenken und es mangelt ihnen an Flexibilität. Deshalb sind Qualitätskontrolle und Geschwindigkeit wichtig und die Klienten müssen aufgefordert werden, „in Gang zu kommen“. Der Vorgesetzte muss lernen, das zu akzeptieren. Außerdem haben direkte Kollegen oftmals mehr oder weniger Probleme, damit umzugehen. Arbeitssuchende/unsere Klienten haben häufig Probleme, an das zu denken, was sie gelernt haben, und es in analogen Situationen oder bei ähnlichen Aufgaben anzuwenden. Wegen dieses verminderten Transfers ist die vorbeugende Anwesenheit des Jobcoachs erforderlich, um kleine, aber auch normale Veränderungen bei Aufgabensetzung und Arbeitsleistung (nach üblichen Standards) rechtzeitig zu regeln. Die Einschränkungen geistig behinderter Menschen zeigen sich in einer begrenzten Anzahl Verhaltensalternativen, mit denen sie Probleme lösen können. Infolgedessen sind sie überlastet, was sie vor unlösbare Probleme stellt. Eine Folge kann sein, dass ihr Verhalten ziemlich strikt wird, da Menschen mit leichter geistiger Behinderung auf ihr begrenztes Repertoire von stets denselben Verhaltensalternativen zurückgreifen. Ein geistig Behinderter beschränkt nicht nur das Verständnis seines Umfelds und die Ausführung der zugewiesenen Aufgaben auf ein bestimmtes Niveau der Qualität und Menge (dem Mindestlohn entsprechend), sondern auch die Interaktion mit anderen. Deshalb bitten Arbeitgeber auch um professionelle Unterstützung und Beratung bei der Schulung ihrer behinderten Mitarbeiter.

Wir, die Herausgeber, möchten den folgenden Autoren für ihren Beitrag zu verschiedenen Kapiteln danken: David Felce, Jonathan Perry, Johannes Ungar, Peter Canning, Ria van Dinteren, Simone van der Velde, Luk Zelderloo, Jelle Reynaert und Veronique Cayers.

Schließlich möchten wir uns bei nachstehenden Personen für ihre Unterstützung beim Schreiben dieses Buches bedanken: Doreen Admiraal, Cathy McDermot, Margarita Eframidou, Sheila Gill, Natacha Glautier, Eva Györki Toth, Willem Klok, Angelos Koutoumanos, JudyMorsa, Angelika Ronge, Vera Sokol und Jos Sterckx.

Nicht zu vergessen all die anderen, die uns im Verlauf des Projekts unterstützt haben!

Vorstellung des Klienten

Der Klient, den wir Ihnen vorstellen möchten, ist ein achtzehnjähriger Tiroler. Um seine Anonymität zu wahren, nennen wir ihn Erich. Er lebt zu Hause bei seiner Mutter, zwei Geschwistern und dem Lebensgefährten der Mutter. Er ist ein Schulabbrecher mit geringer Qualifikation. Es wurde diagnostiziert, dass er ein maladaptives Verhaltensmuster aufweist. Deshalb war er in ambulanter psychiatrischer Behandlung. Nach Abbruch der letzten Klasse der Hauptschule nahm er an einem Berufsbildungsprogramm in einer Erwachsenenbildungseinrichtung mit mehreren Schnupperpraktika für Jugendliche teil. Wieder und wieder scheiterten diese Versuche und führten zu Enttäuschung.

Kapitel 2

Beurteilung und Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Fertigkeiten: Das ATLAS-Projekt im Kontext

2.1 Politik der Europäischen Union

In den letzten Jahren wächst das Engagement dafür, für Menschen mit Behinderungen volle Mitgliedschaft in der Gesellschaft, gesellschaftlich geschätzte Rollen, einen positiven sozialen Status und soziale Inklusion sicherzustellen. Das Ziel der langfristigen Strategie der Europäischen Union für den Bereich „Behinderung“ ist Chancengleichheit: behinderte Menschen sollen in die Lage versetzt werden, ihr Recht auf Würde, Gleichbehandlung, eigenständige Lebensführung und Teilhabe an der Gesellschaft in Anspruch zu nehmen (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005a). Die Europäische Union versucht, für Gesellschaften zu sorgen, die für jedermann offen und zugänglich sind. Die Europäische Beschäftigungsstrategie (EBS) kümmert sich besonders darum, die soziale Inklusion von benachteiligten Menschen zu verbessern, indem sie Wege zu Arbeit auf dem offenen Arbeitsmarkt fördert. Auf diese Weise beabsichtigt sie, Hindernisse für die Beschäftigung von Behinderten zu erkennen und zu beseitigen.

Ein zentrales Thema der überarbeiteten Lissabon-Strategie lautet: „Mehr Menschen in Arbeit bringen und halten, das Arbeitskräfteangebot erhöhen und die sozialen Sicherungssysteme modernisieren.“ Somit wird der Erhöhung der Erwerbstätigen- und Erwerbsquoten behinderter Menschen weiterhin Priorität eingeräumt. Das Diskussionspapier der Kommission über die Einbeziehung von Behindertenbelangen in alle relevanten Bereiche der EBS enthält wertvolle Hinweise zur Eingliederung behinderter Menschen in den offenen Arbeitsmarkt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, 2005b). Die Auswertung der ersten fünf Jahre der EBS zeigte, dass im Rahmen der EBS aktive Maßnahmen und Antidiskriminierungspolitiken angeregt wurden, aber ihre Auswirkung auf die Arbeitsmarktlage für benachteiligte Menschen blieb ergebnislos. Es gab ständig Bedarf an umfassenden und maßgeschneiderten Maßnahmen, um die Beschäftigungslücke effektiv zu schließen und dabei die Angebots- und die Nachfrage-

seite des Arbeitsmarktes einzubeziehen. Die Einführung effektiver Techniken, die Menschen mit Lernschwierigkeiten trainieren und unterstützen, um Stellen am offenen Arbeitsmarkt zu finden und zu behalten, wäre eine Ergänzung der verfügbaren besonderen Mechanismen auf der Angebotsseite.

Die Politik beruht auf der Erkenntnis, dass Arbeit nicht nur eine Form der konstruktiven Beschäftigung mit intrinsischer Bedeutung für die Einzelperson ist, sondern auch ein Mittel, mit dem Bürger einen wirtschaftlichen Beitrag in ihrer Nachbarschaft, ihrer Gemeinde und in ihrem Staat zu leisten. Gesellschaften schätzen Arbeitskräfte und verleihen denjenigen, die Arbeit haben, sozialen Status. Arbeit trägt zur sozialen Verbundenheit bei. Das Arbeitsumfeld ist der zweitwichtigste Kontext für soziale Beziehungen nach dem familiären Zuhause. Menschen mit Behinderungen zu helfen, einen Arbeitsplatz am offenen Arbeitsmarkt zu finden und zu behalten, ist deshalb entscheidend für den Status und die soziale Inklusion, die damit einhergehen, ein Mitglied der Gesellschaft zu sein.

Zu erkennen, dass eine Arbeit oftmals eine soziale Aktivität darstellt, ist wichtig für das Verständnis der Dynamik am Arbeitsplatz. Die Beziehungen, die am und rund um den Arbeitsplatz entstehen, hängen nicht nur vom kulturellen Kontext und von ausgewogenen Möglichkeiten zur sozialen Interaktion am Arbeitsplatz und in der Freizeit ab, sondern auch von den sozialen Kompetenzen, Erfahrungen und Interessen der Arbeitskräfte. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind allgemein benachteiligt, was das Verständnis und die Beteiligung an den ständig wechselnden sozialen Transaktionen am Arbeitsplatz angeht, weil sie die Sprache schlecht beherrschen, eingeschränkte soziale Fertigkeiten besitzen und keine Erfahrung mit integrierten Umfeldern haben. Nachteile, die Menschen mit Lernschwierigkeiten eventuell aufgrund ihrer eigenen Grenzen haben, setzen sich typischerweise aus den Grenzen nicht behinderter Kollegen zusammen. Negative oder mit Vorurteilen belastete Sichtweisen und mangelnde Unbefangenheit bei sozialer Interaktion können ihre Ursachen darin haben, dass die Kollegen vorher keinen Kontakt zu Behinderten hatten, dass ihnen Sicherheit oder Erfahrung beim Anpassen ihrer Gespräche fehlt, oder dass sie unbegründete Ängste oder Meinungen über Menschen mit Lernschwierigkeiten hegen. Studien, die nach den Gründen dafür suchten, warum Menschen mit Behinderungen ihre Arbeit verlieren, haben nicht überraschend gezeigt, dass soziale Faktoren ebenso wichtig sind, wie die Unfähigkeit, die Arbeitsaufgaben zu erledigen (Ford et al., 1984; Greenspan und Shoultz, 1981; Hanley-Maxwell et al., 1986; Wehman et al., 1987). Das ATLAS-Projekt will die Möglichkeiten von Einrichtungen verbessern, die Menschen mit Lernschwierigkeiten unterstützen, damit diese ihre soziale Kompetenz am Arbeitsplatz entwickeln können. Es soll dazu beitragen, die Hindernisse für vollwertige Arbeit für jedermann zu beseitigen.

2.2 Ansätze bei der Beschäftigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten

Es gibt zwei große Ansätze, um Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem Weg zu einer erfolgreichen Anstellung zu begleiten. Im traditionelleren Ansatz versucht man dies über eine vorbereitende Ausbildung, in der alle notwendigen Fertigkeiten im Vorhinein vermittelt werden sollen. Obwohl diese Art von Ausbildung, die auf einen „fertigen" Zustand hin abzielt, durchaus wertvoll sein kann, ist es schwer, sie genau auf die geforderten Kompetenzen eines jeden Arbeitsplatzes innerhalb des großen Spektrums aller möglichen Arbeitsplätze auf Einstiegsniveau zuzuschneiden. Zusätzlich ist es oft schwer, die Anforderungen eines Arbeitsplatzes zu replizieren, welche die Einstellungen, die Motivation und die Disziplin eines produktiven Arbeitnehmers erst formen. So, wie die meisten anderen Arbeitnehmer, müssen auch jene mit Lernschwierigkeiten ihre Arbeit und ihre Rolle als Mitarbeiter am Arbeitsplatz lernen. Aber im Unterschied zu den meisten anderen haben Menschen mit Lernschwierigkeiten größere Schwierigkeiten, ihre Fertigkeiten auf neue Situationen oder Kompetenzen zu übertragen und/oder sie dort anzuwenden

Es gibt zwei große Ansätze, um Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem Weg zu einer erfolgreichen Anstellung zu begleiten. Ein zweiter, neuerer Zugang, um Menschen mit Lernschwierigkeiten darin zu unterstützen, eine Beschäftigung zu erreichen, ersetzt die Konzentration auf die vorbereitende Ausbildung durch die Ausbildung in der Arbeit selbst. Dadurch, dass die Person so die präzisen Erfordernisse der Arbeit kennen lernt, stellt die Generalisation von Fähigkeiten ein weniger dringendes Problem dar. Dieser Zugang wurde unter der Bezeichnung „unterstütztes Arbeiten" bekannt. Die Unterstützung dient der Aneignung von arbeitsplatzspezifischen Kompetenzen, nachdem dieser Arbeitsplatz gefunden wurde, und wird mit der steigenden Unabhängigkeit der Person allmählich reduziert. Übereinstimmend mit oben Gesagtem sollte Unabhängigkeit am Arbeitsplatz soziale Kompetenzen ebenso anerkennen wie die Fähigkeit, die erforderlichen Aufgaben der Tätigkeit auszuführen.

2.3 Unterstütztes Arbeiten (siehe Beyer et al., 2004)

Unter unterstützter Arbeit versteht man eine bezahlte Beschäftigung von Menschen mit Lern- oder anderen Schwierigkeiten a) mit einem Gehalt entsprechend bzw. über dem Mindestlohn b) an Arbeitsplätzen, an denen Menschen ohne Lernschwierigkeiten angestellt sind und c) wo sie jegliche benötigte Unterstützung erhalten, um das Beschäftigungsverhältnis aufrechterhalten zu können. Diese Definition betont den „realen" Charakter der Arbeit, in einer „realen" Arbeitsumgebung zu einem „realen" Lohn, im Gegensatz zu einer Berufsvorbereitung oder einem geschützten Arbeitsplatz. In anderen Worten: Unterstütztes Arbeiten ermöglicht Menschen mit Lernschwierigkeiten die direkte Erfahrung eines „realen" Arbeitslebens mit all seinen Aspekten. Die erforderliche Unterstützung kann entweder nur von kurzer Dauer sein, oder aber mittel- bzw. langfristig. Die Unterstützung kann das Training, Unterstützung bei der Arbeit, Hilfestellung, notwendige Adaptionen oder andere Techniken beinhalten, die notwendig sind, um ein gutes Arbeiten und das Einhalten der mit der

Berufstätigkeit einhergehenden Konventionen sicherzustellen. Unterstütztes Arbeiten ist für alle Personen offen, die Unterstützung bei der Suche und der Aufrechterhaltung eines Beschäftigungsverhältnisses benötigen: Menschen mit Lernschwierigkeiten, mit körperlichen, neurologischen oder geistigen Beeinträchtigungen.

Betonung der „realen" Arbeit: Ein realer Beruf besteht aus einer produktiven Arbeit, für deren Erledigung Arbeitgeber andere Menschen bezahlen. Die Produktivität ist wichtig, weshalb Arbeitskräfte mit einem großen Spektrum von Fähigkeiten und Fertigkeiten diese Arbeit erledigen. Andere Mitarbeiter mit mehr Erfahrung im Beruf haben diesen Menschen geholfen, ihre Kompetenzen weiterzuentwickeln. Üblicherweise wird diese Arbeit jeweils den vollen Arbeitstag geleistet, denn Arbeitgeber wollen, dass ihre Beschäftigten so lange und hart arbeiten, wie es die Effizienz erlaubt. Da die Arbeit von Wert ist, werden „reale" Arbeitnehmer für die Arbeit, die sie leisten, entlohnt. Die Berufe, die im Rahmen von unterstütztem Arbeiten ausgeübt werden, sollten sich davon in nichts unterscheiden.

Betonung des „realen Berufs": Ein „realer Beruf" besteht aus Arbeit, die auch dann getan werden müsste, wenn kein Mensch mit Lernschwierigkeiten sie eventuell erledigen würde, und zwar so, wie ein fähiger Arbeiter. Somit scheiden Berufe aus, die nur zu dem Zweck erfunden werden, um jemanden zu beschäftigen, oder solche, die einer zeitgemäßen Wirtschaft nicht mehr entsprechen. Das Umgestalten von bestehenden Berufen und der Art und Weise, wie sie von einer Anzahl von Beschäftigten getan wird, bleibt jedoch möglich, um eine Differenzierung von Berufen zu erhalten. Die einfacheren Elemente der Arbeit mehrerer Personen können zusammengefügt werden, um mindestens einen einfachen und doch wertvollen Beruf zu gestalten, während andere, komplexere Elemente den besser ausgebildeten Arbeitskräften vorbehalten bleiben. Dieses Umgestalten wird „Job-Carving" genannt und genutzt, um einen Beruf zu finden, der den existierenden Kompetenzen einer behinderten Arbeitskraft besser entspricht, als jeder bereits bestehende Beruf an einem Arbeitsplatz.

Betonung „realer" Arbeitsplätze: Reale Arbeitsplätze sind Arbeitsumgebungen, wie sie für den Rest der arbeitenden Bevölkerung typisch sind. Sie müssen produktiv sein – soziales Wohl gehört nicht zu ihren primären Zielen. Ein sozial inkludierender Arbeitsplatz weist eine gleich hohe Proportion von Menschen mit Lernschwierigkeiten zu Menschen ohne Beeinträchtigungen auf, wie die allgemeine Bevölkerung (ca. 1 zu 8).

Betonung des „realen" Lohns: Jeder Arbeitnehmer erhält eine für diesen Beruf übliche Bezahlung. Ein Arbeitnehmer mit Lernschwierigkeiten erhält denselben Lohn und dieselben Rahmenbedingungen (z. B. Pensionen, Sonderzahlungen) wie ein den gleichen Beruf ausübender Beschäftigter ohne Lernschwierigkeit. So soll sichergestellt werden, dass ein

Beschäftigter mit Behinderung die Ansprüche des Arbeitgebers an die Arbeit erfüllen kann, was dadurch erreicht wird, dass der Grad der Unterstützung und der Ausbildung, welche eine Person erhält, variiert wird (anstatt mittels finanzieller Anreize zur Kompensation schlechter Leistungen anzuregen).

Betonung einer Ablehnungsquote von Null: Unterstütztes Arbeiten strebt eine Ablehnungsquote von Null an, was bedeutet, dass niemand vom bezahlten Arbeitsmarkt ausgeschlossen sein soll, egal wie schwer ihre oder seine Lernschwierigkeit sein mag. Eine geschulte Arbeitssuche mittels Job Carving – Fähigkeiten, kombiniert mit der genauen Anpassung des Berufes an die Neigungen und Kompetenzen eines Menschen mit Lernschwierigkeiten, geschulter Unterstützung am Arbeitsplatz und Ausbildung – soll die Annahme unterstützen, dass allen Menschen eine produktive Arbeit möglich ist.

Betonung einer individuellen Karriereplanung: Ein weiteres Prinzip ist, dass Karrieren individuell festgelegt werden sollten. Wenn Menschen Berufe wählen, welche zu ihren Interessen und Fähigkeiten passen, ist es wahrscheinlicher, dass sie darin motivierter und dadurch wiederum erfolgreicher sind. Menschen mit Lernschwierigkeiten unterscheiden sich darin nicht. Die Wahl muss auf Erfahrungen beruhen. Beispielsweise ist es typisch für junge Erwachsene, eine Reihe bezahlter Tätigkeiten auszuprobieren, bevor sie sich für einen bestimmten Karriereweg entscheiden. Menschen mit Lernschwierigkeiten sind sich jedoch aufgrund der niedrigen gesellschaftlichen Erwartungen, welche die ihnen angebotenen Möglichkeiten beeinflussen, der ganzen Bandbreite an Berufsmöglichkeiten und was mit diesen einhergeht nicht bewusst. Daher brauchen die Menschen Unterstützung, um verschiedene Berufstypen ausprobieren zu können, bevor sie festlegen, welcher zu ihnen passt. Deshalb zielt der Ansatz der unterstützten Arbeit darauf ab, es ihnen zu ermöglichen, im Rahmen des Prozesses, der zu einer eventuellen beruflichen Beschäftigung führt, eine Reihe realer Berufe kennen zu lernen.

2.4 Hauptelemente im Prozess des unterstützten Arbeitens

Unterstütztes Arbeiten wird auch das *„Place – Train – Maintain"*-Modell (Platzierung – Schulung – Aufrechterhaltung) der beruflichen Wiedereingliederung genannt. Es erkennt an, dass die Anforderungen realer Arbeitsplätze von Beruf zu Beruf verschieden sind. Aufgrund dieser Vielfalt sind die Anforderungen des Arbeitsplatzes in Ausbildungssituationen oder geschützten Bereichen schwer simulierbar. Ausbildung und Arbeitserfahrung unter solchen Bedingungen können sich denjenigen nur annähern, die für späteren Erfolg am offenen Arbeitsmarkt erforderlich sind. Zusammen mit dem Problem, Fertigkeiten zu übertragen, kann dies bei Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Übergang in den offenen Arbeitsmarkt erschweren. Aus diesem Grund ist die Platzierung in einem normalen Beruf nicht das Ende des Ausbildungsprozesses, sondern der erste Schritt, um den Kontext, in dem eine erfolgreiche Ausbildung möglich ist, zur Verfügung zu stellen.

Dem unterstützten Arbeitnehmer wird ein spezifischer Beruf üblicherweise von einem geschulten Ausbilder in Zusammenarbeit mit Kollegen und Vorgesetzten beigebracht.

Gute Arbeitsunterstützung kann in fünf Hauptpunkten zusammengefasst werden (siehe Abb. 1):

- Kenntnis der Person und ihres Potentials (Erstellung eines Fähigkeitsprofils)
- Arbeitssuche
- Arbeitsanalyse, Abstimmung und Vermittlung („Place“)
- Ausbildung am Arbeitsplatz („Train“)
- Maßnahmen zur Erhaltung der Arbeit („Maintain“)

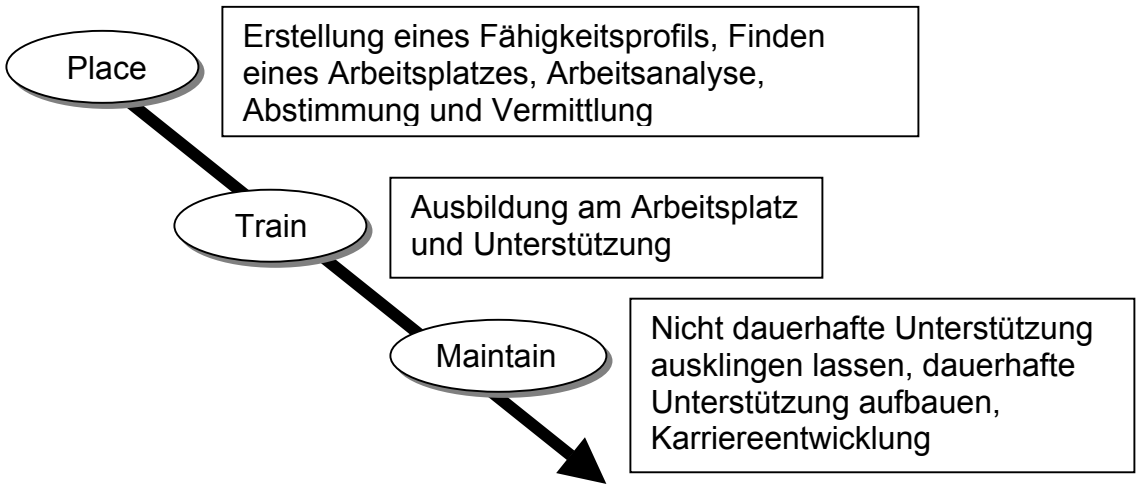

Place
Erstellung eines Fähigkeitsprofils, Finden eines Arbeitsplatzes, Arbeitsanalyse, Abstimmung und Vermittlung
Train
Ausbildung am Arbeitsplatz und Unterstützung
Maintain
Nicht dauerhafte Unterstützung ausklingen lassen, dauerhafte Unterstützung aufbauen, Karriereentwicklung

Abb. 1: *Der „Place – Train – Maintain“-Ansatz des unterstützten Arbeitens*

Kenntnis der Person und ihres Potentials (Erstellung eines Fähigkeitsprofils)

Das Ziel der Erstellung eines Fähigkeitsprofils ist die Sammlung von Informationen über die arbeitsbezogenen Vorlieben und Fähigkeiten einer Person (ihre sozialen Kompetenzen inbegriffen). Die Ausführungen von Fähigkeitsprofilen variieren, sie sollten jedoch folgende Gebiete beinhalten:

- *Warum eine Person die Arbeit will:* Menschen müssen motiviert sein, um einen Arbeitsplatz zu bekommen.
- *Welche Art von Arbeit eine Person ausüben will:* Manche Menschen haben schon Ideen, mit anderen müssen diese erst entwickelt werden.
- *Die arbeitsrelevanten Kompetenzen der Person und der wahrscheinliche Bedarf an Unterstützung:* Dies umfasst die Fähigkeiten einer Person (z. B. Körperhaltung und grobmotorische Bewegungen, feinmotorisches Geschick, Kognition, soziale Fähigkeiten,

Verständnis und Gebrauch der Sprache, wissenschaftliche Fähigkeiten), die Beschäftigungen, in denen die Person erfahren ist (z. B. zu Hause, in der Gemeinde, Reisen, Umgang mit Geld), das Wissen, welches eine Person hat (z. B. über die Rhythmen eines Arbeitstags/einer Arbeitswoche, der Geographie der Nachbarschaft), ihre Motivation, ihre Disziplin und Ausdauer bei der Ausübung einer Aktivität, mögliche kritische Defizite auf diesen Gebieten und der wahrscheinliche Unterstützungsbedarf der Person.

- *Die von der Person bevorzugten Arbeitsumgebungen:* Arbeitet sie lieber innen oder außen, bevorzugt sie ein langsames oder schnelles Tempo, ist sie lieber an einem kalten oder warmen Ort, mag sie es laut oder leise, arbeitet sie lieber mit anderen zusammen oder alleine usw.
- *Alles andere, das dabei helfen könnte, die richtige Arbeit zu finden und sie zu erlernen:* Hierzu gehören beispielsweise Lernstil, vorangegangene Arbeitserfahrung, in welcher Weise das mögliche Einkommen die staatlichen Beihilfen beeinflusst, praxisorientierte Dinge wie ein notwendiger Transport zum Arbeitsplatz oder bevorzugte Essgewohnheiten.
- *Information über mögliche Arbeitshindernisse:* Hierzu gehören beispielsweise Arbeitspraktiken, die vermieden, verändert oder flexibel gehandhabt werden müssen, problematische Verhaltensweisen und deren Auslöser, persönliche Gewohnheiten, körperliche oder sensorische Fähigkeiten, Einschränkungen oder gesundheitliche Probleme. Aus der Erfahrung heraus zeigt sich, dass die Information für das Design von Lösungen gebraucht wird, und nicht, um eine Person von der Erwerbstätigkeit auszuschließen.

Der Nutzen von Arbeitspraktika für die Erstellung eines Fähigkeitsprofils

Menschen mit Lernschwierigkeiten fehlt möglicherweise die Erfahrung, um fundierte berufliche Entscheidungen treffen zu können. Kompetenzen, welche nur selten von ihnen angewandt werden, können außerdem nur schwer von Mitarbeitern in Personalabteilungen beurteilt werden. Probleme wie diese werden mit dem Grad der Lernschwierigkeiten tendenziell stärker. Arbeitspraktika (manchmal auch als Schnupperpraktika bezeichnet) helfen der Person, eine sichere Entscheidung über die bevorzugte Art von Arbeit zu fällen, und der Personalabteilung, ihre Stärken und Bedürfnisse zu verstehen. Natürlich sind sie nicht automatisch für alle Menschen mit Lernschwierigkeiten notwendig, z. B. wenn ein Sinn für Arbeit und klare Ambitionen gezeigt werden.

Gute Schnupperpraktika zeichnen sich durch bestimmte Merkmale aus:

- Sie sind zeitlich begrenzt, dauern ein paar Stunden oder Tage – ganz sicher nicht Monate oder Jahre.
- Wenn eines schnell nach dem anderen folgt, vermitteln sie einen Eindruck einer Reihe von Berufen, sodass jede Entscheidung auf einem Vergleich zwischen ihnen beruhen kann.
- Ihre Ziele sollten spezifisch sein und das Herausarbeiten mehrerer Punkte beinhalten:

- Die Vorlieben einer Person für eine Arbeit oder eine Arbeitsumgebung
- Ihre Stärken und Schwächen bei der Ausübung dieser Arbeit
- Wie sie am besten lernt
- Welche Hilfe sie bei der Ausbildung benötigen würde, z. B. um zur Arbeit zu fahren, um sozial gewachsen zu sein, um in der Pause das tun zu können, was die anderen machen)

➢ Es sollte eine angemessene Unterstützung angeboten werden (z. B. von einem Jobcoach oder einem Arbeitsassistenten oder einem Vorgesetzten), um ein Maximum an Information aus dieser Erfahrung zu gewinnen.

Arbeitssuche

Arbeitssuche zielt darauf ab, Arbeitsplätze zu identifizieren, welche den aus dem Arbeitsprofil abgeleiteten Vorlieben und Fähigkeiten am besten entsprechen. Derjenige, der diesen Arbeitplatz sucht, nutzt seine Kenntnis des lokalen Arbeitsmarktes und tritt an mögliche Arbeitgeber heran, findet mögliche, den Angaben der betreffenden Person entsprechende Plätze, bietet diese der Person zur Wahl an und leitet die ersten Schritte ein, um einen davon zu bekommen. Dabei sind einige wichtige Schritte und bewährte Aspekte zu beachten:

➢ Die Bandbreite und Häufigkeit von Einstiegsarbeiten am lokalen Arbeitsmarkt sollten untersucht werden, denn es braucht eine klare und realistische Einschätzung, welche Optionen für welchen Personenkreis es gibt und wer sich bewerben kann.

➢ Potentielle Beschäftigungsmöglichkeiten müssen gefunden werden – dabei sollten alle möglichen Quellen in die Suche einbezogen werden: Stellenanzeigen, mündliche Hinweise aus der Familie, dem Freundeskreis oder von Arbeitskollegen, die Möglichkeit der Kaltakquisition bei Arbeitgebern, die Mitarbeiter auf Einstiegsniveau beschäftigen, die staatliche Arbeitsvermittlung usw.

➢ Suche und Abgleichung geeigneter Arbeitsplätze müssen weiterentwickelt werden mit dem Ziel, die für die Vorlieben und Fähigkeiten geeignete Stelle zu finden. Eine solche Arbeit ausführen zu können, erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich die Person dieser gewachsen fühlt und sie genießt, dass sie weniger Unterstützung benötigt, den Anforderungen des Arbeitgebers gerecht werden kann und sie den Arbeitsplatz länger behält.

➢ Ein effektives Marketing der Arbeitskraft und der Person: Ein positives Beispiel wäre der Bewerber mit Unterstützung, der seine Fertigkeiten und Interessen selbst vertritt. Die Effektivität des Arbeitsunterstützungsprozesses, sowie die Unterstützung und Ausbildung, die von der unterstützenden Organisation angeboten werden, sind ebenfalls wichtige Faktoren für die Vermittlung. Die möglichen Gründe für eine Nichtanstellung sollten auch bereits im Vorhinein bedacht und die Gegenargumente für die Verhandlungen bereits vorbereitet werden.

➢ Mögliche Mentoren am Arbeitsplatz finden: Forschungsergebnisse zeigen, dass es sich bewährt, dem arbeitgebenden Unternehmen nicht die ganze Verantwortung abzunehmen. Wenn das Unternehmen so viel Verantwortung wie möglich trägt, werden unter Einbeziehung der unterstützenden Organisation bessere Ergebnisse erzielt

➢ Erstellen einer perspektivenbezogenen Einsatzplanung für den jeweiligen Arbeitsplatz:

Es ist nämlich wichtig, die Verhandlungen mit einem klaren Plan für den weiteren Weg zu beenden, der von allen Beteiligten bestätigt wurde und der die Art der Arbeit, den Startzeitpunkt, den Lohn und die Zulagen, die vertraglichen Übereinkommen und die Unterstützung, die von der unterstützenden Organisation und von der Arbeitsumgebung geleistet werden, umfasst.

Arbeitsplatzanalyse

Die Arbeitsplatzanalyse liefert Daten, die mit den Informationen aus dem Arbeitsprofil verglichen werden können, um zu überprüfen, wie gut eine Arbeit zu einer Person passt (und umgekehrt), und um einzuschätzen, was und wie viel eingesetzt werden muss, um die Differenz zwischen den Anforderungen des arbeitgebenden Unternehmens und den Kompetenzen der Angestellten zu schließen. Folgende Bereiche sollten geklärt sein:

- Arbeitsbedingungen: Arbeitszeiten, Lohn und Sonderleistungen des Arbeitgebers
- Hauptaufgaben und -schritte in der Arbeit sowie Pausenaktivitäten, inklusive der erforderlichen sozialen Kompetenzen; dazu kann es hilfreich sein, einen erfahrenen Mitarbeiter am Arbeitsplatz zu beobachten, um sich sein Repertoire aneignen zu können
- Körperliche, soziale und kulturelle Umstände am Arbeitsplatz
- Gesundheits- und Sicherheitsstandards, die erfüllt, sowie die damit verbundenen Probleme, die gelöst werden müssen
- Ausmaß der Ausbildung, die der Arbeitgeber und seine Mitarbeiter während der Einführung bieten können; weiterführende Unterstützung, Beobachtung und Abmachungen, um Probleme während der Arbeit lösen zu können

Suche nach der passenden Arbeit

Die Ergebnisse von Arbeitsplatzanalyse und Fähigkeitsprofil zusammen geben Auskunft, ob die Arbeit zum Bewerber passt, also a) sich mit seinen Interessen und Vorlieben deckt, b) ob der Arbeitsplatz an sich ein ebenfalls passendes Umfeld ist und c) die Anforderungen der Arbeit und die Kompetenzen des Bewerbers ausreichend dicht beieinander liegen, desto größer ist die Erfolgswahrscheinlichkeit einer unmittelbaren Arbeitsunterstützung und eines langfristigen Trainings zur Unabhängigkeit. Unter diesen Umständen wird der vorab aufgestellte Praktikumsplan bestätigt und das Praktikum beginnt.

Ausbildung am Arbeitsplatz

Angestrebt wird eine auf die Bedürfnisse der Person zugeschnittene Unterstützung am Arbeitsplatz. Jede Form der Assistenz am Arbeitsplatz ist jedoch ein Hinweis auf die Besonderheit der Person, was für die Integration in das Personal hinderlich sein kann. Von

einem Kollegen geleistete Unterstützung („natürliche“ Unterstützung) stellt – wenn sie effektiv ist – den unaufdringlichsten Weg dar, einen Beruf zu erlernen. Es hat sich bewährt, Arbeitgeber und Mitarbeiter bei dieser Aufgabe zu helfen.

Doch wenn diese natürliche Unterstützung nicht verfügbar oder der Unterstützungsbedarf dafür zu hoch ist, ist die direkte Schulung durch einen Ausbilder die beste Methode. Dabei ist es primär wichtig, sicherzustellen, dass eine Arbeit von einer Person in der Qualität erledigt werden kann, wie sie der Arbeitgeber erwartet. Eine Ausbildungs- und Unterstützungsstrategie wird dann erarbeitet, und zwar basierend auf der beobachteten Differenz zwischen Arbeitsanforderungen (wie sie für Arbeitskräfte ohne Lernschwierigkeiten gelten) und den Kenntnissen über Kompetenzen einer Person, wie sie im Prozess der Erstellung eines Fähigkeitsprofils erhoben wurden. In der Ausbildung werden dann folgende Werkzeuge zur Anwendung kommen:

- *Aufgabenanalyse:* Die einzelnen zu trainierenden Aufgaben der Arbeit werden durch eine Aufgliederung in kleinere Schritte vereinfacht, jeder davon intensiv beigebracht und dann wieder mit den anderen zusammengefügt, um wieder den gesamten Arbeitsschritt zu erhalten. Wie weit Aufgaben aufgegliedert werden müssen, hängt vom Grad der Lernschwierigkeit der Person ab.
- *Systematische Unterweisung*: Unter Verwendung von Stichworten, verbalen Anweisungen oder direkter eins-zu-eins Assistenz wird der Person dabei geholfen, sich durch die aus der Aufgabenanalyse resultierenden Schritte zu arbeiten. Die Person soll dazu befähigt werden, den Abschluss des einen Arbeitsschrittes als Startpunkt für den nächsten zu verwenden und so unabhängig arbeiten zu können.
- *Begleitung ausklingen lassen (Fading):* Die Frequenz und die Intensität der Hilfestellungen werden mit dem zunehmenden Grad von Unabhängigkeit verringert.
- *Reflexives Lernen:* Der Person wird dabei geholfen, die Arbeitsschritte, ihre Abfolge und was sie gelernt hat im Geist wiederholen zu können bzw. zu üben.
- *Selbststeuerung:* Die Person lernt, zu fragen und sich dann selbst nach den zu erledigenden Aufgaben und ihrer Reihenfolge zu erkundigen.
- *Impulskontrolle:* Der Person wird gezeigt, wie dem Arbeitsfluss entsprechend angemessen reagiert werden sollte.
- *Problemlösungen:* Der Person wird gezeigt, wie sie erkennen kann, wenn Fehler gemacht werden, wenn etwas schief geht und wie sie darauf reagieren kann.

Dass die Arbeitssituation sozial gut zu meistern ist, ist von besonderer Wichtigkeit. Viele Menschen mit Lernschwierigkeiten werden Hilfestellungen und Training benötigen, um dies zu schaffen, und um den Kollegen gleichgestellt das maximal mögliche Ausmaß an sozialer Inklusion zu erreichen. Eine vorbereitende Ausbildung in einem geschützten Umfeld kann dazu beitragen. Trotzdem sprechen die Ergebnisse dafür, dass die Ausbildung am Arbeitsplatz

möglich ist, und dass die geschützte Ausbildung Probleme damit hat, die Art von Interaktion, die an Arbeitsplätzen vorherrscht, zu replizieren. In diesem Zusammenhang kommen zwei Arten der Kommunikation ins Spiel: Gespräche über die Arbeit und Gespräche über das Leben generell (siehe Kapitel 5). Bezüglich der arbeitsplatzbezogenen Kommunikation muss vermittelt werden, wie Anweisungen und Kritik angenommen werden, wie nach Unterstützung gefragt und wie Information weitergegeben wird. Für die private Unterhaltung muss über das eigene Leben berichtet und müssen andere gefragt werden können, sollte Humor verstanden und sollte mitgefühlt werden können. Ausbilder können dabei helfen, das Verhalten an den spezifischen Arbeitsplatz und an die Kollegen von Menschen mit Lernschwierigkeiten anzupassen,

- indem Konversationen geübt werden;
- indem die Ausbilder sich darum kümmern, dass die Personen an Gesprächen über Neuigkeiten und Interessantes teilnehmen können, z. B. indem sie sich Nachrichten oder Serien im Fernsehen ansehen, wenn diese verbreitete Gesprächsthemen am Arbeitsplatz darstellen, um dann den Beginn eines solchen Gesprächs zu üben;
- indem schwierige soziale Situationen simuliert und Auswege geübt werden.

Das Ersetzen von nicht dauerhafter durch dauerhafte Unterstützung

Der Abschluss der Ausbildungsphase ist durch die eigenständige Bewältigung der Arbeit unter den Bedingungen einer natürlichen, am Arbeitsplatz vorhandenen Unterstützung angezeigt. Dies schließt Absprachen für eine zusätzliche Unterstützung (z. B. Erinnerungen durch Kollegen) oder Modifikationen des Arbeitsplatzes (z. B. Piktogramme oder Schablonen) nicht aus, doch müssen diese permanent in die Arbeitsumgebung integriert werden. Eine solche andauernde Unterstützung am Arbeitsplatz muss sorgfältig während des Rückzugs des spezialisierten Jobcoachs geplant werden. Zudem kann man davon ausgehen, dass ein Arbeitnehmer mit Lernschwierigkeiten auch zukünftig zusätzliche Assistenz brauchen wird, etwa um sich an Änderungen am Arbeitplatz anzupassen oder etwas an seiner Berufslaufbahn ändern zu können. Diese Hilfe wird dann hoffentlich von Kollegen und Arbeitgebern kommen, doch ist es wichtig, dass die Einrichtungen eine Verbindung zu dem Mitarbeiter mit Lernschwierigkeiten und seinem Arbeitgeber aufrechterhalten, um die Arbeitsqualität und das vereinbarte Maß an Anforderungen der Arbeit im Auge zu behalten. Der Jobcoach sollte also – sobald die unmittelbare Assistenz langsam abgesetzt wurde – reguläre Besuche am Arbeitsplatz einführen, um auftretende Probleme erkennen oder die Unterstützung wieder einführen zu können, sollte sich der Arbeitnehmer durch seine berufliche Weiterentwicklung neue Arbeitsschritte oder Verantwortungen aneignen müssen.

2.5 Der Stellenwert der Berufsvorbereitung

Viele Beschäftigungsinitiativen haben sich auf die Entwicklung der Arbeitskompetenzen von Menschen mit Lernschwierigkeiten in einem Rahmen außerhalb von echten Arbeitssettings spezialisiert. Traditionellerweise werden dazu Arbeitserprobung, Arbeitsvorbereitungen, die Entwicklung von Kursen zur Förderung von Arbeitsfertigkeiten und freiwillige Arbeits-

initiativen einbezogen. Obwohl diese Angebote den Arbeitssuchenden die Möglichkeit eröffnen, verschiedene Arbeitsumgebungen kennen zu lernen, sind sie nur effektiv, wenn sie zeitlich begrenzt sind. Initiativen zur Arbeitserprobung zu entwickeln, macht nur Sinn, wenn Arbeitssuchende durch sie befähigt werden, erfolgreich in eine bezahlte Arbeit zu wechseln.

Menschen mit Lernschwierigkeiten haben normalerweise für mehrere Jahre einen „Klassenunterricht" erhalten, der sie nicht drauf vorbereitet hat, ohne Arbeitsplatzunterstützung zu arbeiten, eine Arbeit zu finden und zu behalten. Man kann darüber streiten, ob Menschen, die anhand verbaler Instruktionen nur schwer lernen und für die die Generalisation von Gelerntem schwierig ist, von weiterem vorbereitendem Unterricht profitieren. Aus diesem Grund ist die bisherige Berufsvorbereitung vor einer Anstellung weitgehend daran gescheitert, die Aussichten von Menschen mit stärkeren Lernschwierigkeiten auf eine bezahlte Arbeit zu verbessern.
Berufsvorbereitung vor einer Arbeitsvermittlung kann effektiv sein, wenn sie auf Menschen ausgerichtet ist, welche die intellektuelle Fähigkeit haben, Gelerntes auf andere Situationen zu übertragen, also bei Menschen mit weniger großen Lernschwierigkeiten. Es gibt viele Wege, wie Berufsvorbereitung für diese Gruppe erfahrungsgemäß effektiver gemacht werden kann:

- Die Berufsvorbereitung wird an die örtlichen Beschäftigungsanforderungen durch Arbeitsmarktanalysen und Partnerschaften mit Arbeitgebern und Unternehmen angepasst.
- Die Ausbildungsumgebungen, -situationen und -inhalte werden an reale Arbeitsumgebungen, -situationen und -inhalte angepasst.
- Arbeitspraktika werden zur beruflichen Entscheidungsfindung und zur Erprobung der Lernfähigkeit unter realen Umständen herangezogen.
- Die Aneignung anerkannter Bildungszertifikate wird ermöglicht.
- Ein Lehrplan wird entwickelt, der berufsrelevante Inhalte abdeckt, also beispielsweise Bewusstsein für die Erwartung der Arbeitgeber, Gesprächsfertigkeiten, Gesundheits- und Sicherheitsthemen, Arbeitsrecht, Arbeitsdisziplin oder Umgang mit Geld.
- Es wird vernetzt mit Anbietern von Dienstleistungen für unterstütztes Arbeiten gearbeitet.
- Der Erfolg der Absolventen der Berufsvorbereitung im späteren Beruf wird beobachtet.

2.6 Die Bedeutung sozialer Fertigkeiten

Bei Bewerbungsgesprächen und beim Finden eines Arbeitsplatzes ist soziale Kompetenz wesentlich. Sie ist wichtig für Erfolg am Arbeitsplatz, wenn dieser gefunden wurde. Obwohl es nur wenige Studien gibt, die Menschen mit und ohne Behinderungen vergleichen, ist die Rangfolge der Kündigungsgründe unterschiedlich. Nicht behinderte Arbeitskräfte mit Arbeit

auf Einstiegsniveau verlieren ihre Stellen wegen charakterlichen Problemen, wie übermäßiges Zuspätkommen, Abwesenheit vom Arbeitsplatz oder Diebstahl (Martin et al., 1986). Unterstützte Arbeitskräfte mit Behinderungen verlieren ihre Stellen eher wegen Problemen aufgrund fehlenden sozialen Bewusstseins, beispielsweise reden sie zu viel, beschweren sich über ihre Pflichten oder stören ihre Kollegen. Hanley-Maxwell et al. (1986) zeigt, wie entscheidend soziale Probleme bei Managerentscheidungen waren. Wenn die Produktivität eines Mitarbeiters fragwürdig war und sich dazu soziale Schwierigkeiten gesellten, war die Wahrscheinlichkeit einer Kündigung dieses Mitarbeiters vorauszusehen. Außerdem kann schlechtes Sozialverhalten mit Problemen bei Weiterbildung und sozialen Freundschaften in Verbindung gebracht werden. Im Allgemeinen setzt sich die Arbeitskultur aus gemeinsamen Ansichten, Erwartungen, Werten und Annahmen zusammen, die das soziale Regelwerk des Arbeitsplatzes bilden (Hatch, 1993). Mitarbeiter, die sich einfügen, werden eher akzeptiert und als erfolgreich angesehen (Wayne und Liden, 1995), was sich auf soziale Kenntnisse und Selbstregulierung auswirkt. Storey und Lengyel (1992) fanden vier grundlegende Kategorien der Intervention, die benutzt wurden, um die sozialen Leistungen bei unterstützten Arbeiten zu verbessern: Anleitung bezüglich sozialer Fertigkeiten, Problemlösungsstrategien, Selbstmanagementtechniken und Unterstützung durch Kollegen. Die Beziehung zwischen sozialen Fertigkeiten und sozialer Kompetenz wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

Situation des Klienten

Schließlich landete Erich beim Schulmensaprojekt Cantina Habilis – einem Berufsvorbereitungsprogramm der Lebenshilfe Tirol, das beabsichtigt, Jugendliche für eine Arbeit am offenen Arbeitsmarkt zu qualifizieren, damit sie sich voll in die Gesellschaft einbringen können. Es richtet sich an junge Leute, die wegen Lernschwierigkeiten, geistigen Störungen oder Sozialisierungsdefiziten Probleme haben, Arbeit zu finden. Die Berufsvorbereitung findet im öffentlichen Umfeld einer allgemeinbildenden höheren Schule statt. Dieses Umfeld bietet eine reale Arbeitssituation und ist ein möglicher Schritt hin zu bezahlter Arbeit.

Kapitel 3

Kompetenzen und Training

3.1 Von sozialen Fertigkeiten zu sozialen Kompetenzen

Die Überschrift dieses Kapitels spiegelt den Richtungswechsel des ATLAS-Projekts in den letzten drei Jahren wieder. Fertigkeiten waren der ursprüngliche Ausgangspunkt. Dann brachte Fontys OSO das moderne Konzept der Kompetenz ins Spiel. Grund war der Übergang im Bildungswesen vom herkömmlichen Lernen zum neuartigen kompetenzbasierten Lernen. Wesentlich bei diesem Umschwung ist die zentrale Rolle, die Menschen bei ihrer eigenen Entwicklung einnehmen. So wird man sich besser des individuellen Inputs von Klienten, Schülern und Teilnehmern zu ihrem eigenen Lernprozess bewusst. Das Ergebnis oder Ziel ist, ihre Motivation zu erhöhen, und dass sie letztendlich Arbeit finden, die ihren Fähigkeiten entspricht. Kurz: Jeder Einzelne bestimmt zu einem großen Teil seinen Lernprozess selbst, im Gegensatz zur herkömmlichen (Schul-)Ausbildung, in der Ausbilder oder Lehrer den Lernprozess bestimmen.

Nachstehende Tabelle 1 zeigt (in einer leicht angepassten Form), was wir unter Programmausbildung oder herkömmlicher Ausbildung verstehen, und was unter kompetenzbasierter Ausbildung (Auszug aus einem Artikel der Cito Groep, dem niederländischen Institut für Messungen im Bildungswesen).

Diese Tabelle lässt deutlich die Unterschiede zwischen diesen beiden Ausbildungsformen erkennen. Es ist wahrscheinlich nicht möglich, jeden Aspekt des kompetenzbasierten Lernens auf unsere Zielgruppe zu übertragen. Wir sprechen von „Richtungsvorgabe durch den Klienten“ und der fundamentalen Rolle, die „Selbstreflexion und Selbstprüfung“ in diesem Szenario spielen. Dank Unterstützung, Anleitung und Coaching bekommt der Klient den Lernprozess viel besser in den Griff. Der Einsatz von Lehrer und Coach ist für die Interpretation der anderen Aspekte erforderlich.

Herkömmliche Ausbildung	**Kompetenzbasierte Ausbildung**
Fertigkeiten, die sich auf Wissensinhalte und Disziplin konzentrieren, sind Grundprinzip des Lehrplans	Praktische Situationen als Grundprinzip des Lehrplans
Unterricht im Klassenzimmer steht im Mittelpunkt	Lernprozess steht im Mittelpunkt
Lehrer gibt die Richtung vor	Klient gibt die Richtung vor
Lehrer liefern Wissen und lehren Fertigkeiten.	Lehrer coachen und leiten die Klienten in ihrem Lernprozess
Klienten sind passiv. Ihnen werden Wissen und Fertigkeiten vermittelt.	Klienten sind aktiv und für ihren eigenen Lernprozess verantwortlich. Sie suchen nach Wissen und Fertigkeiten, um das Endziel des Lernprozesses zu erreichen.
Module stammen aus getrennten Fächern	Module sind meist fächerübergreifend
Gesonderte Module zu Fertigkeiten	Allgemeine Fertigkeiten in den gesamten Lehrplan integriert
Prüfungen sind Aufgabe des Lehrers	Selbstreflexion und Selbstprüfung sind grundlegend

Tabelle 1: *Unterschiede zwischen den beiden Ausbildungsformen*

Es erscheint möglich, die starken und positiven Seiten der kompetenzbasierten Ausbildung in den nächsten Jahren und in angepasster Form auf unsere Zielgruppe zuzuschneiden.

Soll ein Klient wieder ins Arbeitsleben einsteigen, ist es wichtig zu wissen, welche Kompetenzen er haben muss, um für die Stelle qualifiziert zu sein. Dabei sind berufliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen und gesellschaftliche Kompetenzen von Bedeutung.

Kompetenzen als Gesellschaftsmitglied umfassen die Fähigkeit, mit einem Sinn für individuelle Verantwortung in der Gesellschaft zu arbeiten, und zwar auf eine persönliche, bewusste und bedeutsame Weise. Kompetenzen als Gesellschaftsmitglied sind Teil des Gesamtpakets aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellung, um auf angemessene und verantwortliche Weise (auf der Grundlage sowohl einer normativen als auch einer bewussten Orientierung) arbeiten zu können. Die Beschreibung der sozialen Kompetenzen überschreitet oftmals die Linie der beruflichen Kompetenzen und die eines Gesellschaftsmitglieds.

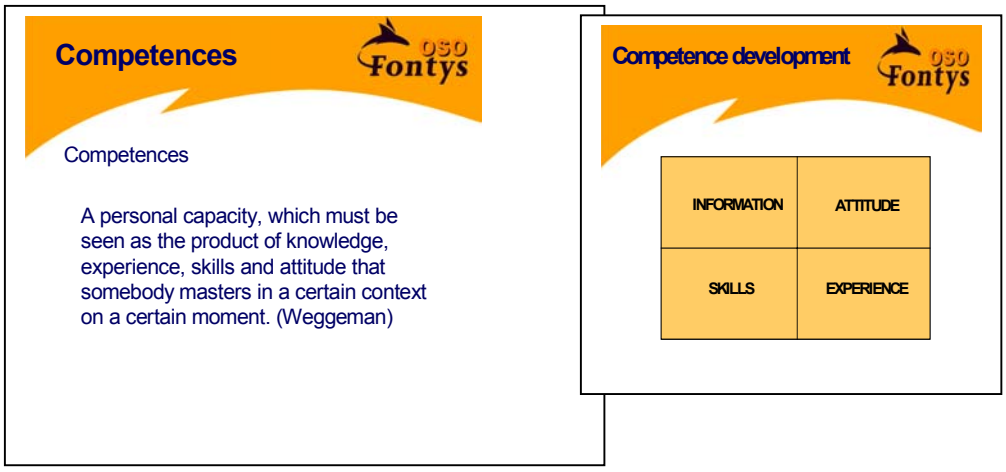
Im Allgemeinen ist es einfacher, über soziale Fertigkeiten als über soziale Kompetenzen zu sprechen. Wenn wir sie auf die gleiche Ebene stellen, übersehen wir die Verbindung zwischen Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Erfahrung. Dieses Kapitel beschreibt, wie

soziale Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Arbeitsmarkt täglich geübt werden müssen. Deshalb haben wir uns dafür entschieden, dieses Kapitel auf dieselbe Weise einzuteilen. Wir beginnen mit der Beschreibung der arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen, dann folgt die Bedeutung der Beurteilung für das Training und schließlich besprechen wir das Trainingsprogramm. Das Kapitel endet mit der Beschreibung der wichtigsten Erkenntnisse aus den vorausgehenden drei Jahren des ATLAS-Projekts.

3.2 Arbeitsmarktbezogene soziale Kompetenzen

Das Konzept der Kompetenz wird immer ohne Erläuterung verwendet, was wir eigentlich darunter verstehen müssen. Das Thema wird mit Ausdrücken wie Fertigkeiten, Kenntnissen und sogar Qualifikationen vermischt. Im Allgemeinen herrscht Übereinstimmung darüber, dass eine Kompetenz immer in einem bestimmten Kontext gesehen werden muss und sich im Verhalten zeigen sollte (entweder spontan oder nach Aufforderung). Meistens begegnen wir in Beschreibungen von „Kompetenz“ den Ausdrücken Fertigkeiten, Einstellung, dahinter stehende Kenntnisse, Information, persönliche Charakterzüge und Motivation.

Unsere Erfahrung aus der Welt der Bildung hilft uns, uns für die folgende Beschreibung des Konzepts „Kompetenz“ zu entscheiden (Weggeman): Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Aufgabe auszuführen. Diese Fähigkeit muss als Produkt aus Kenntnissen, Erfahrung, Fertigkeiten und Einstellung angesehen werden, die diese Person in einem bestimmten Kontext und zu einem bestimmten Zeitpunkt beherrscht.



Kompetenzen
Eine persönliche Fähigkeit, die als Produkt aus Kenntnis, Erfahrung, Fertigkeiten und Einstellung angesehen werden muss, die eine Person in einem bestimmten Kontext und zu einem bestimmten Zeitpunkt beherrscht. (Weggeman)

Information Einstellung

Fertigkeiten Erfahrung

Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass man Kompetenzen nicht vom Kontext trennen kann, in dem sie besprochen werden, und vom Zeitpunkt, zu dem das geschieht. Kompetenzen die in einem Trainingskurs beobachtet werden können, sehen in einer Simulation anders aus und unterscheiden sich weiterhin von einer echten betrieblichen Situation (z. B. in einem kleinen Geschäft oder einem großen Supermarkt). Bei getrennter Betrachtung der Bestandteile von

Kompetenzen können wir uns Folgendes vorstellen:

- Einstellung umfasst Dinge wie Motivation und persönliche Charakterzüge („Ich will Gärtner werden.“ oder „Ich bin …“).
- Fertigkeiten lassen sich weiter spezifizieren nach Grundfertigkeiten, allgemeinen praktischen Fertigkeiten und besonderen praktischen Fertigkeiten („Ich kann den Rasen mähen und die Rasenkanten schneiden.“).
- Kenntnisse sind im Unterricht erworbene Fertigkeiten und geräte- oder unternehmensbezogene Fertigkeiten („Ich kann mit dem Rasenmäher umgehen.“)
- Erfahrung ist, was ein Klient bisher in der Gruppe gemacht hat, oder Teile davon („Ich habe Erfahrung im Umgang mit einem Rasenmähertraktor.“)

Die folgende Definition wurde im Rahmen des ATLAS-Projekts für arbeitsmarktbezogene Fertigkeiten gewählt: Arbeitsmarktbezogene soziale Kompetenzen sind Kompetenzen, die aus einer Kombination von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, persönlichen Charakterzügen und Erfahrung bestehen. Sie ermöglichen Klienten, sich in einem bestimmten Beruf und einem bestimmten Kontext sozial angemessen zu verhalten.

In Anhang 2 finden Sie eine Übersicht der sieben arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen und der zugehörigen 62 Fertigkeiten. Die sieben Kompetenzen, die bei verschiedenen Arbeitgebern getestet wurden, lauten:

- Ist fähig zu kommunizieren
- Fähigkeiten während der Arbeit
- Fähigkeit zu positiven „Beziehungen“ mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz
- Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit Kollegen
- Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten
- Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung
- Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen

Kompetenzen lassen sich beispielsweise wie folgt beschreiben: Ein Klient ist fähig, bei seiner Arbeit als Gärtnergehilfe auf dem freien Arbeitsmarkt angemessen zu kommunizieren.

Die Frage, wie wir Kompetenzen beschreiben können, ist wichtig. *Van den Berg und Blokhuis* (2001) schlagen vor, eine Anzahl von W-Fragen zu verwenden. Die Beschreibung künftiger Arbeitskompetenzen wird folgende Punkte enthalten müssen:

- Menschliche Aktivitäten in Arbeitssituationen
- Aufgaben in Arbeitssituationen
- Kompetenzen, die Arbeitskräfte beherrschen sollten, um gute Arbeit zu leisten

W-Fragen:	Führen zu:
Was tun Sie?	Aktivitäten
Wo tun Sie es? Wann tun Sie es? Wer ist davon betroffen? Was kann während der Aktivität geschehen?	Aufgaben
Warum tun Sie, was Sie tun? Welche Eigenschaften sollten Sie bei dieser Aktivität haben?	Kompetenzen

3.3 Assessment zu Beginn und als Teil des Trainingsprogramms

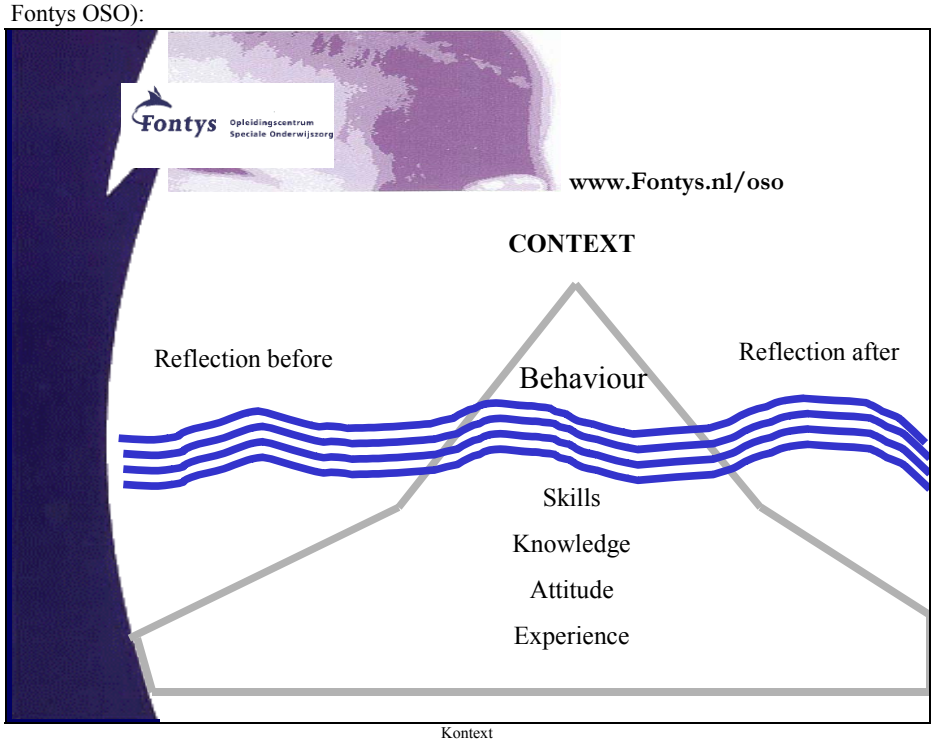
Wenn von Anfang an mit Kompetenzen gearbeitet wird, sollten alle Beteiligten (Trainer und Klient) wissen, wie diese am Ende getestet werden und was der Klient können muss, um die Kompetenz zu beherrschen. Wir müssen im Voraus wissen, ob ein Klient eine Beurteilung erfolgreich besteht. Gibt es hier ein Standardvorgehen, vorzugsweise in einer realen Situation (Simulation realer Situationen, Rollenspiel, Präsentation halten – oder Teile dieser realen Situationen). Gehört das Standardvorgehen zu bestehenden Beurteilungstests oder wurde es speziell vom Trainer aufgestellt? Eine praktische Methode, um den Zustand zu Beginn des Trainings zu bestimmen, ist die STARR-Methode (siehe 6.3.2).

Beurteilung ist nicht nur wichtig zu Beginn und am Ende des Trainingsprogramms. Zwischendurch möchten Trainer und Klient wissen, ob sie auf dem richtigen Weg zum Ziel sind. Das bedeutet, dass Zwischentests bei (Teilen der) Assessment-Instrumente erforderlich sind, um den Fortschritt zu kontrollieren.

Ob ein Klient eine Kompetenz beherrscht, lässt sich nur feststellen, wenn arbeitsbezogene Aktivitäten auf möglichst realistische Weise ausgeführt werden. Kein Kontext ist realistischer als das Training am Arbeitsplatz, die so genannte Arbeitsprobe. Um Kompetenzen zu messen, können wir Arbeitsproben, praktische Tests, Fälle, praktische Aufgaben, praktische Leistungen oder Problemlösungen nutzen. Wir sprechen von einer integrierten Beurteilung von Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen, persönlichen Charakterzügen und Erfahrungen. Ein praktischer Test ist geeignet, *eine* oder mehrere Kompetenzen zu messen und muss bestimmte Qualitätskriterien erfüllen. Hierbei können wir an eine lebensnahe Situation denken, einen zweckdienlichen und zuverlässigen Maßstab für die Kompetenzentwicklung und eine

angemessene Beschreibung für Inhalt und Kontext, z. B. eine Beschreibung einer Kerntätigkeit oder Kernaufgabe. Der Klient weiß vorher, was von ihm erwartet wird.

Kompetenzen können wir mithilfe des folgenden Kompetenzdiagramms messen (Claasen, Fontys OSO):



Kontext
Reflexion vorher Verhalten Reflexion nachher
Fertigkeiten
Kenntnisse
Einstellung
Erfahrung

Dieses Diagramm hilft, die „typische Situation“ des Klienten aufzuzeigen. Es lässt sich nutzen, um sich diese Situation vor Augen zu führen, und zwar mithilfe der „Melba“-Indikatoren (Melba ist ein Hilfsmittel zur Beurteilung von Beschäftigung, entwickelt von der Universität Siegen), der STARR-Methode und Coaching. Die STARR-Methode ist eine gangbare Methode für Portfolio-Methodik, weil sie hilft, die Erfahrungen einer Person konkret darzustellen. Die STARR-Methode beinhaltet, dass ein Trainer einen Klienten während eines Gesprächs nach Situation, Aufgabe, Handeln, Ergebnis und Reflexion fragt. Der Trainer muss die erforderlichen Fertigkeiten zum Coachen von Klienten besitzen.

Eine Definition des Ausbildungsbedarfs wird oberhalb des Diagramms gegeben. Diese Definition kann konkret sein, z. B. „Wie zeige ich mehr Initiative in einem Unternehmen?“, oder es kann sich um eine allgemeine Definition handeln, z. B. „Ich möchte gern ein Arbeitspraktikum in einem Geschäft machen.“. Manche Kunden äußern von selbst, an welche Lösung sie denken. So warten sie beispielsweise nicht auf Anweisungen, sondern machen Vorschläge oder sagen „Ich will ein Praktikum bei Hema machen.“ (Hema ist eine bekannte niederländische Ladenkette).

Relevante Elemente der Situation werden in *Kontext* beschrieben. Beispiele:

- Angabe der Komplexität der Situation, z. B. wie viele Kollegen, besondere Problemstellungen am Arbeitsplatz, verschiedene Aufgaben, Qualitätsanforderungen
- Beschreibung der Aufgabe, z. B. eine Bestellung abholen
- Beschreibung von Ereignissen oder Prozessen, die auftreten können, z. B. Dinge, die kaputt vorgefunden wurden, oder Produkte, die nicht mehr am Lager sind

Was der Klient tatsächlich tut, um die Aufgabe zu erledigen, wird in *Verhalten* beschrieben. Beispiele:

- Eine Bestellung systematisch abarbeiten
- Nach den verschiedenen Standorten des Unternehmens suchen
- Nach einem Praktikum suchen
- Mit einem Vorgesetzten sprechen usw.

Die vier Kompetenzdimensionen werden (vorübergehend) durch den „Berg“ in obigem Diagramm typisiert. Hierbei handelt es sich um Aspekte aus den eigenen Erzählungen des Klienten, die er im Laufe eines Coachinggesprächs äußert. Falls erforderlich wird der Coach die Bemerkungen des Klienten während dieses Gesprächs notieren. Dieses Gespräch dient hauptsächlich dazu, die Arbeitseinstellung und die Arbeitsmotivation des Klienten gut zu verstehen. Bei der Vorbereitung des Coachinggesprächs kann ein Coach versuchen herauszufinden, vor welchen eventuellen Dilemmas der Klient steht, zum Beispiel: Der Klient will die Initiative ergreifen, zeigt aber häufig sozial unangemessenes Verhalten und ist zurückhaltend. Er kann das erforderliche Verhalten nicht offen ausdrücken und braucht Zeit, um herauszufinden, was er will. Ihm sollten Zwischenschritte angeboten werden.
Der Klient möchte in einem Geschäft arbeiten, hat aber Probleme mit seinem Auftreten. Ein Dilemma konkretisiert sich sowohl hinsichtlich der Anforderungen der besonderen Situation als auch der Stärken oder Schwächen des Klienten.

Der Klient muss im Coachinggespräch folgende Angaben machen:

- Die *Information* – Kenntnisse, Verständnis –, die für gute Leistungen in der gewählten Situation erforderlich ist, z. B. Wissen, wie man die Initiative ergreift, oder Kenntnis der Verkaufstätigkeiten.
- Die *Erfahrung*, die der Klient in dieser Situation gemacht hat, und welche Kenntnisse er gewonnen hat, z. B. „Ich muss daran denken, dass der Chef zwischendurch viele Fragen stellt“, „Ich vergesse das oft“ oder „Ich hatte mal einen Ferienjob in einem Laden, oder in der Schule“ usw.

- In diesem Zusammenhang besonders wichtige *Fertigkeiten* sind beispielsweise, die richtige Frage zu stellen oder einen Vorschlag für die Umsetzung einer Initiative zu machen, die vom Klienten kommt. Ein Beispiel ist der Grad, in dem der Kunde mit Geld rechnen kann, wenn es um Arbeit an der Kasse geht.
- Die *Einstellung* des Klienten bezüglich der Situation. Die Art und Weise, wie ein Beruf gesehen wird, z. B. das Verstehen der Aufgabe oder das Verstehen des Klienten, was seine eigene Leistung ist. Schlüsse hierauf lassen sich aus den Lernfragen und Lernzielen ziehen, die der Klient formuliert, z. B. „Ich muss die Anordnungen des Chefs besonders gut ausführen" oder „In einem Geschäft muss ich ordentlich angezogen sein".

Wenn mithilfe des Coachs vorher und nachher *Reflexion* stattfindet, können wir visualisieren, ob der Klient die richtigen Fragen stellt. Mit „Reflexion in Aktion" können im Coachinggespräch Fragen gestellt werden. Vielfach stellen wir unterschiedliche Reflexionsniveaus fest, z. B. lassen sich eventuell Formen emotionaler und normativer Reflexion erkennen. Wenn im Praktikum alles gut geht und die Transition vom Coaching zum Arbeitsplatz funktioniert, ist das oftmals eine positive Erfahrung, weil der Klient seinen Arbeitsplatz mag und der Arbeitgeber Vertrauen in den Klienten hat. Bestimmte Dinge werden im persönlichen Entwicklungsplan festgehalten. Wenn es eher um die Transition von der Schule zum Arbeitsplatz geht, ist von einem persönlichen Transitionsplan die Rede. Zukunftsperspektiven, Eigenschaften und Lernstil des Klienten sowie Hindernisse für seine Zukunftsperspektive und seinen Bildungsbedarf sind Bestandteile des persönlichen Entwicklungs- und Transitionsplans.

3.4 Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen

Neben den Kompetenzen ist die Beobachtung des Verhaltens einer Person auf eine konkrete Weise entscheidend für ein kompetenzbasiertes Training. Dabei geht es um die Fragen: Wo arbeitet sie derzeit? Was wird sie tun? Welche Kompetenzen muss sie beherrschen? Wann können wir sagen, dass sie bereit ist, anzufangen?

Noch wichtiger ist jedoch für den Beginn eines kompetenzbasierten Trainings, dass wir uns auf folgende Bedingungen konzentrieren: Gibt es in unserer Organisation eine klare Haltung hinsichtlich des Trainings? Kennen wir die Kompetenzen, die wir vermitteln wollen? Sind diese Kompetenzen in Form von Prozessen, Kenntnissen, Fertigkeiten, Einstellungen usw. schriftlich festgehalten?

Wie oben beschrieben, ist es offensichtlich, dass Klienten ihren eigenen Lernprozess beeinflussen und steuern. Außerdem müssen Klienten die verschiedenen Entwicklungsstufen,

die sie bereits beherrschen, auf Papier sehen. Ein Portfolio (siehe 6.3.3) ist ein ausgezeichnetes Instrument, mit dem sie dies (unter Aufsicht eines Coachs) messen können. Auf diese Weise setzen wir zwei wichtige Aspekte des kompetenzbasierten Lernens um: Steuerung durch die Klienten und Trainer als Coachs/Arbeitsassistenten. Heutzutage ist vielen Menschen der Ausdruck „Portfolio“ geläufig. Immer mehr Lehrer, Dozenten und Trainer denken über die Verwendung von Portfolios für ihre Klienten nach, so dass sie zeigen können, was sie beherrschen. Zugleich wollen sie wissen, was ein Portfolio ist, was es bedeutet und woher es kommt.

Ein Portfolio ist ein Ablagesystem, in dem die Person, die es führt, „etwas“ ablegen kann. Dieses „Etwas“ ist wertvoll für diese Person und kann im Laufe der Zeit entfernt oder durch etwas anderes ersetzt werden. Das Ablagesystem kann unterschiedliche Form haben. Es kann eine Mappe oder ein Ringordner sein, ja sogar ein Schuhkarton. In der modernen Hightech-Gesellschaft tauchen bereits die ersten digitalen Portfolios auf.

Portfolios sind gewiss nichts Neues. In der Vergangenheit und auch noch heute legen Klienten und Mitarbeiter in der grafischen Industrie ihre Arbeit in großen Mappen, den Portfolios, ab. Auf diese Weise können sie anderen zeigen, was sie gemacht haben. Natürlich zeigen sie nur ihre besten Arbeiten. Der dahinter stehende Gedanke ist, dass sie zeigen können, wozu sie in der Lage sind und wie geschickt sie sind. Ab und zu wird etwas herausgenommen, weil das Produkt ein Entwurf ist oder ein Teil der Ablage wird zur Seite gelegt, weil ein Jahr oder Modul abgeschlossen ist und der Betreffende gezeigt hat, dass er diesen Teil des Portfolios beherrscht. Im modernen Bildungswesen werden alle diese Ablagen und Entwürfe durch ein Papier ersetzt, das Diplom oder Zeugnis. Zeugnisse beweisen, dass Schüler das nötige Wissen und die nötigen Fertigkeiten erworben haben. Sie lassen jedoch nicht die Kompetenzen erkennen. Ein begleitendes Portfolio mit den erworbenen Kompetenzen zeigt die Qualitäten der Betreffenden auf deutlichere und objektivere Weise. In diesem Zusammenhang ist es besser, dem Portfolio eine Übersicht beizufügen, auf der steht, welche Kompetenzen die Person beherrscht. Diese Übersicht kann beispielsweise parallel zu einem Monitoringsystem eingesetzt werden, das Fortschritte aufzeigt. Auf diese Weise erwerben die Schüler ein besseres Verständnis dafür, wie gut sie Kenntnisse und Fertigkeiten in Bezug auf bestimmte Kompetenzen beherrschen.

Kombiniert man den persönlichen Entwicklungsplan oder Transitionsplan mit dem Portfolio, wird deutlich, dass jeder Klient seinen eigenen Weg zum Erwerb von Kompetenzen aufzeichnet. Auf diese Weise kommt es zu individuellen Trainingsabläufen. Gruppentraining ist nur möglich, wenn mehrere Personen gleichzeitig in ihrem persönlichen Entwicklungsplan angeben, bestimmte Fertigkeiten oder Kenntnisse erwerben zu wollen.

Wenn also das Obige deutlich und kurz notiert wurde, können wir mit dem kompetenzbasierten Training beginnen.

Schließlich kann der Klient seine Kompetenz auch auf angemessene Weise zeigen und weiß, wie er mit der geeigneten Einstellung im richtigen Kontext handeln muss. Der Klient kann jetzt sagen: „Ich weiß, wie es geht, ich kann … und ich weiß warum!“ Der Zusatz „ich weiß warum“ spiegelt wieder, dass er den Hintergrund des von ihm gezeigten Verhaltens erläutern kann.

3.5 Ergebnisse und Schlussfolgerungen der Projektlaufzeit

In den letzten drei Jahren konzentrierte sich das ATLAS-Projekt auf die Identifikation von arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen und Assessment-Instrumenten sowie die Einführung von kompetenzbasiertem Training. Wir konnten dieses Trainingsprogramm in den verschiedenen teilnehmenden Instituten der Partner nicht vollkommen umsetzen. Die Trainer, die an den länderübergreifenden Projektbesprechungen teilnahmen, wurden in die verschiedenen Bereiche des kompetenzbasierten Trainings eingeführt und versuchten gelegentlich, es in ihrer täglichen Praxis umzusetzen. Wir sollten erwähnen, dass wir das vorher nicht erwartet haben, denn das ATLAS-Projekt war für die Studie der sozialen Fertigkeiten und des Iststands geplant. Wir haben mit diesem Projekt einen deutlichen Schritt voran gemacht, weil wir Kompetenzen anstelle von Fertigkeiten benutzt haben. Das Ergebnis ist, dass die verschiedenen Partner bereits Teile des kompetenzbasierten Trainings nutzen, aber Trainer/Coachs immer noch ausgebildete Trainer werden müssen. Ein zweiter, vielleicht noch wichtigerer Aspekt ist, dass Einrichtungen keine Gelegenheit hatten, hierfür Strategien zu entwickeln, teilweise weil es um ein neues System geht. Manchen Beteiligten wurden die Augen geöffnet, dass Klienten, die zu ihrer eigenen Entwicklung beitragen, jetzt wichtig sind. Mit dem „Person Centred Planning“, im deutschsprachigen Raum als „persönliche Zukunftsplanung“ bezeichnet, nutzt Irland eine Methode, die dem kompetenzbasierten Training sehr ähnlich ist. Österreich hat begonnen, die Ausgangssituation hinsichtlich der Kompetenzen mit dem eigenen Instrument ISKIE zu messen (das auf dem Instrument MELBA beruht und von sozialen Kompetenzen ausgeht). Die Niederlande haben bezüglich Kompetenzen einen großen Vorteil gegenüber den anderen Partnern, weil der wissenschaftliche Partner Fontys OSO seinen Sitz in der Nähe hat (z. B. Portfolio, Mapping der erforderlichen Kompetenzen für verschiedene Berufe mit den Begleitaspekten Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellung).

Was die Sekundärforschung im Zusammenhang mit dem kompetenzbasierten Training angeht, wissen wir alle, dass eine Studie der Trainingsmethoden nicht einfach durchzuführen ist. Was bedeutet das? Sprechen wir über das Training von Fertigkeiten oder Kompetenzen? Sprechen wir über Beobachtung oder Coaching oder Training der richtigen Fertigkeiten oder Einstellungen? Sprechen wir über Trainingsverhalten in einem isolierten Umfeld oder im realen Kontext? Müssen wir etwas nur einmal beweisen oder in verschiedenen Kontexten? Darüber hinaus haben wir es mit einem Mischmasch von Ausdrücken wie Fertigkeiten und Kompetenzen zu tun, die auch noch in verschiedenen Ländern unterschiedlich beschrieben werden. Es ist offensichtlich, dass in der englischen Literatur die Konzepte „Fertigkeit“ und „Kompetenz“ nicht immer deutlich beschrieben und nicht immer klar unterschieden sind. Der Ausdruck „Fertigkeit“ wird sowohl für Fertigkeiten als auch für Kompetenzen verwendet. Bei unserer eigenen Sekundärforschung sind wir von der europäischen Situation ausgegangen, von der das integrierte Training von Fertigkeiten, Kenntnisse und Entscheidung ausgeht. Die Interpretation von sozialen Fertigkeiten lautet hier: eine Voraussetzung für Kompetenzentwicklung.

Die Rolle des Trainers/Coachs

Ein wichtiges Ergebnis des ATLAS-Projekts, das wir auch in der Literatur finden, ist die Bedeutung des Trainers/Coachs für Kompetenzentwicklung und Lernen. Am bekanntesten sind die amerikanischen Pygmalion-Studien vom Beginn des vorigen Jahrhunderts, in denen die Auswirkung des Lehrers auf die Leistung der Klienten untersucht wurde. Es ergab sich, dass die Erwartungen des Lehrers, Trainers oder wegbegleitenden Coachs enorme Auswirkung auf die Entwicklung der Klienten hatten. Wegen der Komplexität des Kompetenzerwerbs, bei dem es nicht nur um Kenntnisse geht, sondern bei dem auch Kontext und Einstellung, Verhalten und persönliche Charakterzüge eine Rolle spielen, sollten an den Trainer/Coach besondere Ansprüche gestellt werden. Der Trainer/Coach muss sich selbst in den Kontext des Klienten hineinversetzen. Außerdem sind die individuellen Möglichkeiten, Unzulänglichkeiten und Wünsche des Klienten wichtig. Der Trainer/Coach muss in der Lage sein, die Reflexion des Klienten zu beobachten, um zu den tieferen Schichten des Eisbergs und der Persönlichkeit vorzudringen (siehe 3.3). In der Vision, die hier umrissen wird, ist der Trainer/Coach Teil des leistungsstarken Lernumfelds und des Kontexts, in dem die Ausbildung stattfindet. Die Trainer des ATLAS-Projekts entdecken, dass auch sie bestimmte Kompetenzen haben müssen, wenn sie in adäquater Weise mit ihren Klienten umgehen wollen.

Fontys OSO hat zu diesem Zweck die Methode „Integrale Trajectbemiddeling“ („Integrierte Wegvermittlung“) entwickelt, bei der Interaktionen, Training und Coaching auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Mehrere solcher Methoden und die Rolle der Wegvermittler finden Sie in dem Buch *Maatschappelijke participatie* (Spies, H. 2005). Diese Methoden ergänzen die oben genannten Aktivitäten der Kompetenzentwicklung. Schlussfolgerung: Für eine effektive Entwicklung sozialer Kompetenzen bei Klienten ist der reflektive Dialog zwischen Trainer/Coach und Klient entscheidend.

Trainingsmethoden, teilweise auf kompetenzbasiertem Training beruhend

Angesichts der bereits beschriebenen Kriterien, ergänzt um die ATLAS-Kriterien, dass Trainingsmethoden universell, international einsetzbar, leicht zugänglich und an die Kompetenzentwicklung anzupassen sein müssen, sind wir auf die folgenden Trainingsmethoden gestoßen: Goldsteinmethode, Gordontraining, In Eigen Handen, Methode Feuerstein, Kombinationstraining und KUKUK.

Diese Trainingsmethoden eignen sich für die ATLAS-Zielgruppe und lassen sich an die im ATLAS-Handbuch formulierten Kompetenzen anpassen. Allgemein sind bei Trainingsmethoden die folgenden Kompetenzen wichtig:

- Kommunikation
- Teamzugehörigkeit
- Soziale Regeln
- Kontakt mit Kollegen
- Sozial akzeptables Verhalten
- Soziale Erwartungen an die Arbeit

Neben diesen Trainingsmethoden sind wir auf die folgenden drei Spiele gestoßen: Waarden en Normenspel (Werte-und-Normen-Spiel), Communicatiespel (Kommunikationsspiel) und Gevoelswereldspel (Gefühlsweltspiel). Diese Spiele können (auf spielerische Weise) in den Coaching-Ablauf integriert werden, um Kompetenzen und/oder Fertigkeiten zu behandeln.

Eine ausführliche Besprechung dieser Studie finden Sie auf der Webseite des ATLAS-Projekts: http://www.projectatlas.org.

In Anhang 9 finden Sie die von den ATLAS-Partnern verwendeten Methoden und einige der beispielhaften Praktiken, die in der Testphase und später wirklich funktionierten. Dort sind diejenigen Praktiken erwähnt, die den Erhalt des Arbeitsplatzes und die Entwicklung sozialer Kompetenzen, um eine Arbeit zu finden, zum Inhalt haben.

Einer unserer Partner verwendete die „reale Welt" als Kontext für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Das geschah über das Klientennetz. In Österreich organisiert der Klient seine eigene Konferenz zu seiner persönlichen Zukunft, um seine Ziele zu erreichen. Der Klient stellt seinen persönlichen Entwicklungsplan vor. Die Anleitung der Klienten beruht darauf, ein herausforderndes Umfeld zu erzeugen. Der Trainer, der die Klienten anleitet, ist ebenfalls wichtig. In einem anderen Projekt entdeckte man, dass ein Coach oder Trainer sich seiner eigenen Verhaltensmuster bewusst sein muss, wenn Verhaltensmuster der Klienten geändert werden sollen. Er muss sozial sehr geschickt sein, um die Muster von Klienten zu erkennen und zu verändern.

In Rumänien wird der Klientenalltag ebenfalls genutzt, um soziale Kompetenzen zu Hause zu üben. Dort wurde eine Methode entwickelt, die Eltern anwenden können. Einbeziehung des Umfelds – beispielsweise Eltern, Freunde, Arbeitgeber usw. – ist etwas, das alle Partner zum Wohle des Klienten anwenden. Alle stimmen darin überein, dass die Entwicklung sozialer Kompetenzen nicht an der Tür des Klassenzimmers aufhört.

In einem anderen Projekt wird dieses Thema mit den Prinzipien des beruflichen Trainings in Unternehmen kombiniert. In Griechenland wird zum Beispiel die SWOT-Analyse (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats; dt.: Stärken, Schwächen, Chancen, Gefahren) für Trainer, Arbeitgeber und Klient verwendet, um die richtige Person mit der richtigen Arbeit zu kombinieren. Hierbei gibt es ein Problem: Es muss ziemlich oft gemacht werden, denn bereits eine kleine Veränderung kann zu großen Unterschieden bei der richtigen Kombination führen.

Die Niederlande haben einen persönlicheren Ansatz. Sie finden die passende Stelle auf dem Arbeitsmarkt durch direkten Kontakt zwischen Trainer und Klient. Der Trainer muss viel über den Arbeitsmarkt und die Möglichkeiten des Klienten wissen. Das bedeutet, dass der Trainer sich stark engagieren muss.

Nachstehende Schlussfolgerungen sind interessant:

- Bemerkungen über die Verwendung eines Logbuchs: Einer der Partner entwarf ein ATLAS-Logbuch. Alle Partner stimmten darin überein, dass dieses Logbuch Klienten und Trainern helfen könnte, die Entwicklung der sozialen Kompetenzen aufzuzeichnen.

- ATLAS-Handbuch mit Entscheidungsbaum zur Nutzung von Assessment-Methoden: Weil wir gezwungen waren, Assessment-Methoden zu verwenden und auszuprobieren, war eine der Schlussfolgerungen, dass die Assessment-Methode nicht so wichtig für das Training sozialer Kompetenzen oder das Finden einer Arbeitsstelle war. Der individuelle Ansatz und der Follow-up nach dem Assessment waren entscheidend. Auch eine systematische Nutzung von Methoden wie SMART, STARR oder SWOT wurden als nützlich angesehen, um mit den Klienten in Projekten Ziele zu erreichen.
- Arbeiten Sie ausgehend von einer Vision und machen Sie das Assessment nicht zum eigentlichen Ziel.
- Nutzen Sie den Kontext – das Umfeld des Klienten – als Teil seines Trainings.

Außerdem wurde es für Trainer/Coachs offensichtlich, dass Kompetenzen nicht nur durch Training erworben werden. Die Rahmenbedingungen, unter denen Kompetenzen erforderlich sind, und richtiges Training/Coaching sind hierbei von großer Bedeutung. Dasselbe gilt für die Verwendung der Methoden SMART und STARR bei dieser Zielgruppe des ATLAS-Projekts, ebenso für reflektives Lernen. Unsere Partner entdeckten, dass Klienten beim Einsatz dieser Methoden mehr Aufmerksamkeit erhielten, die Methoden aber auch eine zentrale Rolle in ihrem Lernprozess spielten. Das ist genau das, wofür kompetenzbasiertes Lernen steht.

Bewusstsein darüber, welche Teile von Assessment-Tests für das kompetenzbasierte Training von arbeitsmarktbezogenen sozialen Kompetenzen verwendet werden können, musste in der Praxis von Trainern weiterentwickelt werden. Zu diesem Zweck war es notwendig, vorrangig die Kompetenzen herauszufinden und zu beschreiben, die ihre Klienten brauchen. Daraufhin war es keine Überraschung, dass integrierte Methoden und Assessment-Tests nicht für das Training sozialer Kompetenzen entdeckt worden waren. Trotzdem wurden einige Initiativen genommen. Gleichzeitig jedoch erkannten wir, dass die Partner in der Praxis mit dem Training professioneller und gesellschaftlicher Kompetenzen experimentierten.

Schließlich können wir feststellen, dass eine Studie von Lernstilen und der Entwicklung sozialer Kompetenzen für die Zielgruppe des ATLAS-Projekts empfehlenswert ist. Eine weitere Empfehlung ist, einen kompetenzbasierten Ansatz (Training oder Unterricht) auf dem Gebiet der sozialen Kompetenzen zu entwickeln, weil das wichtig für diese Zielgruppe ist, um eine Arbeit zu finden und zu behalten *(Place-Train-Maintain-Ansatz).*

Unsere Ansicht über Erichs soziale Kompetenzen vor seiner Beurteilung

Erich war in ambulanter psychiatrischer Behandlung, als er in das Berufsvorbereitungsprogramm eintrat. Eine bezahlte Arbeit wurde als für ihn nicht machbar eingestuft. Laut seinem Sozialarbeiter lag die Ursache der Probleme Erichs in seiner frühen Kindheit. Er wurde in einer Familie großgezogen, in der beide Eltern Alkoholiker waren. Gewalt und gegenseitige Erniedrigung waren in der Familie üblich. Erich hatte eine geringe Selbstachtung, setzte seine Arbeitskollegen herab, er zeigte keinen Respekt in persönlichen Beziehungen, akzeptierte keine Autorität oder Vorgesetzte, hatte Schwierigkeiten, Augenkontakt herzustellen und verstieß bewusst gegen Regeln, als er ins Programm kam. Eine gute Voraussetzung für soziales Lernen war jedoch, dass er sich seiner Vergehen bewusst war. Darüber hinaus war Erich in der Lage, körperlich anstrengende Arbeit auszuhalten, konnte gut planen und Arbeitsschritte autonom auf eigene Initiative ausführen.

Wie haben wir Erich trainiert?

Einerseits musste Erich allgemeine Arbeitsabläufe, den Arbeitsrhythmus und besondere Arbeitsfähigkeiten lernen. Andererseits musste er sozial akzeptables Verhalten an den Tag legen, um die erforderlichen Standards auf dem offenen Arbeitsmarkt zu erfüllen. Unser Ansatz zu diesem Zeitpunkt war, sich auf Erichs Schwierigkeiten und Unzulänglichkeiten zu konzentrieren, um ihn auf den offenen Arbeitsmarkt vorzubereiten. Da es Erich schwerfiel, sich an Regeln zu halten, versuchten wir, Erichs Verhalten zu ändern, indem wir ihm Listen mit Regeln gaben, die im schulischen Umfeld, in der Mensa und in allgemeinen sozialen Interaktionen von ihm verlangt wurden. Checklisten sollten ihm helfen, seinen eigenen Erfolg und sein eigenes Scheitern zu beurteilen. Leider war das kein Erfolg. Wir erkannten, dass wir das Training anpassen mussten; das Programm hatte uns bis dahin nicht weitergebracht. In Gesprächen versuchten wir, herauszufinden, warum unsere Unterstützung für ihn nicht hilfreich war. Aufgrund seiner vorherigen psychiatrischen Behandlung, in der Erich ständig mit seinen Problemen konfrontiert war, die überwunden werden mussten, war er abgeneigt, sich an weiteren Gesprächen zu beteiligen. Trotz aller unserer Anstrengungen saßen wir in einer Sackgasse fest.

Kapitel 4

Arbeitgeberbefragung

Nach Bestimmung der sieben sozialen Kompetenzen und der zugehörigen 62 Fertigkeiten wurde eine Befragung bei Arbeitgebern durchgeführt, die Erfahrungen mit der Zielgruppe haben. Das Ziel dieser Befragung war, zu untersuchen, welche Bedeutung Arbeitgeber diesen Kompetenzen zumessen, und ob sie diese Kompetenzen anders beurteilen. Diese Befragung wurde bei einer Reihe von Arbeitgebern in den verschiedenen Ländern und aus folgenden Branchen durchgeführt:

	Geschützte Arbeit	**Werkstätten**	**Freier Arbeitsmarkt**
Grüne Arbeit	5	11	7
Dienstleistungen	8	18	14
Leichte Industrie	8	8	15
Österreich	5	6	9
Belgien	4	9	5
Griechenland	0	8	8
Irland	5	8	11
Niederlande	9	8	9
Rumänien	0	0	0

Wir haben insgesamt 105 Fragebogen zurückbekommen. 65 wurden in Interviews ausgefüllt, 35 gingen schriftlich ein. Bei 5 konnten wir nicht feststellen, ob sie auf einem Interview beruhten, oder ob das Formular vom Arbeitgeber ausgefüllt wurde.

Hierbei ist Folgendes zu beachten:

- Die Anzahlen pro Beschäftigungstyp sind nicht genau, weil nicht alle Arbeitgeber das komplette Formular ausgefüllt haben.
- Rumänien konnte nicht an der Befragung teilnehmen, weil es nicht genug Arbeitgeber gibt, die bereits Erfahrung mit dieser Zielgruppe haben.

Im ursprünglichen Plan gingen wir von 15 verschiedenen Arbeitgebern im grünen Sektor, in Produktion, Catering, Reinigung und Bau aus. Wie bereits in diesem Plan vermutet, stellten wir gewisse Überlappungen fest. Die Unterscheidung zwischen Büroarbeit, Dienstleistungen und leichter Industrie war nicht immer zu erkennen. Die geringe Anzahl von Büroarbeit (n = 11) hängt von den Aufgaben ab, die nach Dienstleistungen und leichter Industrie unterschieden waren.

Aus diesem Grund wurde folgende Umschichtung vorgenommen:

- Grüne Arbeit (Gewächshäuser, Gartenbau, Landschaftspflege)
- Dienstleistungen (Catering, Reinigung, Supermärkte)
- Leichte Industrie (Vervielfältigung oder Montage)

In Anhang 3 finden Sie einen Fragebogen für Arbeitgeber. Diese sollten 62 Fertigkeiten mithilfe einer vierstufigen Skala bewerten und angeben, ob diese von den Mitarbeitern benötigt werden:

- Überwiegend schwach
- Eher schwach als stark
- Eher stark als schwach
- Überwiegend stark

Anhang 2 zeigt zwei Angaben zur Bedeutung jeder der 62 Fertigkeiten, die beide auf unterschiedlichen Dreipunkte-Sternsystemen beruhen (kein Stern = unwichtig, drei Sterne = sehr wichtig/wesentlich):

- Die erste vergibt einen Stern, wenn 60 % oder mehr der Arbeitgeber aus einem der Sektoren (leichte Industrie/Büro, Dienstleistungen oder „grün“) die Fertigkeit für notwendig befunden haben, zwei Sterne für 60 % aus zwei der Sektoren und drei Sterne für 60 % aus allen drei Sektoren.
- Die zweite beruht auf den Antworten von Arbeitgebern auf dem freien Arbeitsmarkt. Einen Stern erhalten Fertigkeiten, die von 60 – 69 % aller Arbeitgeber positiv bewertet wurden, zwei Sterne gehen an Fertigkeiten, die von 70 – 79 % der Arbeitgeber positiv bewertet wurden und für drei Sterne mussten sich 80 % oder mehr der Arbeitgeber positiv äußern.

Da offene Arbeit auf dem offenen Arbeitsmarkt das Endziel der beruflichen Wiedereingliederung und Unterstützung ist, sollten alle Fertigkeiten, die von der

überwiegenden Mehrheit der Arbeitgeber als wichtig bezeichnet wurden (d. h. die im zweiten System einen Stern oder mehr bekommen haben) als wahrscheinlich erforderlich für langfristigen Erfolg in einem Beruf angesehen werden. Es ist gut möglich, dass geschützte Arbeitsumfelder weniger anspruchsvoll sind, wenn es um das Sozialverhalten ihrer Mitarbeiter geht, und dass sie toleranter bei sozialen Exzessen oder Unzulänglichkeiten sind. Es wäre jedoch unklug, geringere Erwartungen an die für eine erfolgreiche Beschäftigung erforderliche soziale Kompetenz zu stellen, als diejenigen, die auf dem offenen Arbeitsmarkt gehegt werden.
52 der 62 sozialen Fertigkeiten erhielten einen oder mehr Sterne von Arbeitgebern auf dem regulären Arbeitsmarkt. Es gibt auch eine starke Überschneidung der beiden Stern-Bewertungssysteme. Diese Ergebnisse bestätigen das bereits Erwähnte, nämlich, dass ein breites Spektrum an sozialen Fertigkeiten wichtig sein kann, um beruflich erfolgreich zu sein.

Dennoch könnten Arbeitgeber dazu geneigt haben, die Bedeutung sozialer Verhaltensweisen am Arbeitsplatz zu missachten oder zu unterschätzen, die nichts mit der Erledigung der Arbeit zu tun haben. Viele der 10 sozialen Fertigkeiten, die keinen Stern erhalten haben, hängen mit Konversation, Humor und angemessener Freundlichkeit unter Kollegen zusammen. Solche Verhaltensweisen sind vielleicht für die soziometrische Beurteilung sozialer Kompetenz wichtig (d. h. beurteilt das Personal seine behinderten Kollegen als beliebt oder sozial akzeptiert) und für die soziale Integration des Arbeiters am Arbeitsplatz sowie in sozialen Beziehungen zu Kollegen außerhalb der Arbeit. Diese Interpretation würde mit den Erkenntnissen Salzbergs et al. (1987) übereinstimmen, dass verschiedene soziale Fertigkeiten eher als wichtig angenommen wurden, wenn es um die Unterschiede der Fertigkeiten von hoch und niedrig eingeschätzten Mitarbeitern ging, als wenn die Arbeitgeber einfach die relative Bedeutung einer Liste von Fertigkeiten beurteilten, wie es hier geschehen ist.

Wenn wir von der in Anhang 2 wiedergegebenen Aufteilung ausgehen, wo wir festlegen, dass wir Fertigkeiten mit einem Prozentsatz von 60 % oder mehr in 5 der 6 Spalten als Hauptfertigkeiten ansehen, dann kommen wir zu 27 wichtigen sozialen Fertigkeiten (siehe Anhang 4).

Diese 27 wichtigen sozialen Fertigkeiten gehören überwiegend zu diesen drei Kompetenzen:

B: Fähigkeiten während der Arbeit
C: Fähigkeit zu „Beziehungen“ mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz
G: Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen

Was die übrigen vier Kompetenzen angeht, so geben weniger als 60 % der Arbeitgeber an, sie von Mitarbeitern zu erwarten:

A: Ist fähig zu kommunizieren
D: Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit Kollegen
E: Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten
F: Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung

A	**Ist fähig zu kommunizieren**
6	Innerhalb eines Gesprächs auf Fragen antworten
7	Verschiedene Themen in ein Gespräch einbringen, die Konversation beenden
9	Ein Gespräch beginnen/anbahnen
D	**Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit Kollegen**
29	Gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit in den verschiedenen Ebenen des Unternehmens (wissen, wie man jemanden formell/informell anspricht)
31	Interesse an Kollegen (Zusammenarbeit) zeigen
E	**Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten**
47	Angebrachte/geeignete Reaktion auf Komplimente
F	**Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung**
55	Gute Stressresistenz

Die sieben Fertigkeiten in obiger Liste erwarten weniger als 60 % der Arbeitgeber von ihren Mitarbeitern.

Insgesamt gesehen können wir daraus schließen, dass Arbeitgeber in Werkstätten, an geschützten Arbeitsplätzen und auf dem freien Arbeitsmarkt unterschiedlich darüber denken, welche sozialen Fertigkeiten Mitarbeiter besitzen sollen, die für sie arbeiten. Je dichter der Arbeitsplatz eines Mitarbeiters in die Nähe einer bezahlten Arbeit auf dem freien Arbeitsmarkt rückt, desto mehr Anforderungen stellen die Arbeitgeber an ihre sozialen Fertigkeiten. Abschließend möchten wir noch erwähnen, dass wir vermuten, dass sich die Ansichten der Partner in den verschiedenen Ländern hinsichtlich der erforderlichen sozialen Fertigkeiten unterscheiden. Dies wird möglicherweise in einer größeren Studie untersucht.

Kapitel 5

Die Rolle des Assessments, Gruppierung sozialer Kompetenzen und Assessments sozialer Fertigkeiten

5.1 Kompetenz: angemessene Leistung feststellen

Professionelle Kompetenz wurde definiert als „in der Lage zu sein, *komplette* Arbeitsaufgaben zu erfüllen, entsprechend den am Arbeitsplatz erwarteten Standards, in einem realen Arbeitsumfeld …“ (Reid et al., 1992, S. 236) „... im Gegensatz zur Beherrschung oder der hervorragenden Leistung handelt es sich um die notwendigen Fertigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen, die erforderlich sind, um eine berufliche Rolle zufriedenstellend auszufüllen.“ Wir können uns Kompetenz vorstellen als die Fähigkeit einer Person, eine bestimmte Aufgabe in einem bestimmten Kontext zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erledigen. Solch eine Leistung ist nicht nur durch die Fertigkeit der Person definiert (d. h. die Fähigkeit, das Verhalten umzusetzen), sondern auch durch ihre Einstellung (persönliche Charakterzüge und Motivation), dahinter stehende Kenntnisse (Information) und Erfahrung. Berufliche Kompetenz bedeutet also, in der Lage zu sein, die Aufgaben der Arbeit nach den vom Arbeitgeber geforderten Standards auszuführen. Alle Mitarbeiter müssen jedoch auch genug soziale Kompetenz besitzen, um ausreichend gute Beziehungen mit ihren Arbeitskollegen pflegen zu können. Soziale Kompetenz am Arbeitsplatz kann man sich vorstellen als zufriedenstellende Erfüllung der sozialen Aspekte des Arbeitslebens. Manche sozialen Kompetenzen hängen direkt mit der Erledigung der Arbeit zusammen (z. B. Anweisungen folgen, Aufträge entgegennehmen, auf Feedback von Vorgesetzten reagieren). Andere sind wichtig, um die sozialen Beziehungen herzustellen, die erforderlich sind, um die Arbeit zu erledigen (z. B. freundlich sein, miteinander scherzen, an Gesprächen interessiert sein, Respekt zeigen, Vertraulichkeiten austauschen).

Schumaker und Hazel (1984) definieren eine soziale Fertigkeit als „jede kognitive Funktion oder jedes offensichtliche Verhalten, das eine Person bei der Interaktion mit anderen an den

Tag legt“ (S. 422). Zu kognitiven Funktionen gehören Fähigkeiten wie Empathie oder Verständnis für die Gefühle Dritter, Unterscheiden von sozialen Signalen und Schlussfolgerungen aus ihnen ableiten. Offensichtliche Verhaltensweisen umfassen die non-verbalen (z. B. Augenkontakt, Gesichtsausdruck) und verbalen (z. B. Sprechen) Bestandteile der sozialen Ausdrucksfähigkeit. Libet und Lewinsohn (1973) und Trower et al. (1978) definieren soziale Kompetenz als „die generative Nutzung einer Vielzahl kognitiver und offensichtlicher sozialer Fertigkeiten durch eine Person, die zu positiven Konsequenzen für sie und die mit ihr Interagierenden führt“ (S. 422). Soziale Kompetenz wird deshalb als Kombination aus vier Sets von Fertigkeiten angesehen: a) Unterscheiden von Situationen, in denen soziales Verhalten angemessen ist (z. B. Erkennen, ob jemand bereit oder zu beschäftigt ist, um sich zu unterhalten); b) angemessene verbale und non-verbale soziale Fertigkeiten wählen (z. B. passend zu Alter, Geschlecht oder Stellung der anderen Person); c) problemlose Ausführung dieser sozialen Fertigkeiten (z. B. entsprechend der gültigen Sozialmoral); d) korrekte Wahrnehmung der verbalen und non-verbalen Signale anderer Personen und Anpassung an dieses Feedback (z. B. zu sprechen aufhören, wenn ein anderer versucht, etwas zu sagen). Der Besitz sozialer Fertigkeiten kann eine notwendige Bedingung sein, aber die problemlose Ausführung sozialer Fertigkeiten beruht nicht nur auf Können, sondern auch auf der Motivation, solche Fertigkeiten zu verwenden. Das wiederum ist eine Frage des sozialen Verstehens und der Wertschätzung der positiven Konsequenzen, die ein erfolgreicher sozialer Austausch mit sich bringt.

Darüber hinaus ist die Betonung der zufriedenstellenden Leistung in obigen Definitionen beruflicher Kompetenz ein Zeichen dafür, dass Kompetenz ein relativer und kein absoluter Zustand sein könnte. Beispiel: Obwohl allgemein ein Verhalten auf eine sozial angemessene Weise wichtig sein mag, ist es vielleicht nicht immer erforderlich, sich korrekt zu verhalten, da es eine gewisse Toleranz für Unbeständigkeit oder Unterschiede bei Einzelpersonen geben kann, beispielsweise relative Schüchternheit, Ausgelassenheit. Außerdem kann die Beurteilung von Kompetenz eher holistisch sein als auf eigenständigen Elementen beruhend: Obwohl einer Person bestimmte wünschenswerte Fertigkeiten fehlen, können Stärken auf anderen Gebieten die Defizite kompensieren, so dass die Person insgesamt als ausreichend befähigte Arbeitskraft gilt. Deshalb können Beurteilungen sozialer Fertigkeiten zwar Hinweise auf soziale Kompetenzen geben, trotzdem kann eine ideale Befähigung die tatsächlichen Anforderungen des Umfelds überschätzen.

Kompetenz kann außerdem situationsbezogen sein, d. h. die Fähigkeit einer Person, Instruktionen zu befolgen, kann in einer Situation ausreichend sein, in der die Instruktionen einfach sind und sofort befolgt werden müssen (z. B. aufeinander folgende Aufforderungen wie „Gib mir den Hammer!“, „Gib mir einen Nagel!“, „Halte dieses Ende fest!“), aber nicht, wenn sie komplexer sind, erinnert werden müssen und eine Reaktion auf wechselnde

Situationen erfordern („Sieh nach fünf Minuten nach der Pizza. Wenn die Kruste goldbraun ist, nimmst du sie heraus; wenn nicht, lass sie noch eine Minute drin und sieh noch einmal nach."). In solchen Fällen ist eine hoch entwickelte soziale Kompetenz, die von einer zur anderen Umgebung übertragbar ist, vielleicht ein langfristiges Lernziel, aber eine eingeschränktere soziale Kompetenz, die auf die spezielle Umgebung zugeschnitten ist, kann ein angemessenes kurzfristiges Ziel sein. Generalisierte soziale Kompetenzen sollten nicht aus solch einer eingeschränkten Definition abgeleitet werden, aber andererseits sind sie vielleicht kein notwendiges Entwicklungsziel. Wo das Ausmaß der Lernschwierigkeiten oder anderer Störungen (z. B. Autismus) generalisierte soziale Kompetenzen zu einem unrealistischen Ziel macht, ist es wichtig, den Unterricht auf die besonderen Anforderungen der Umgebung zu beschränken, also einem „place and train"-Beschäftigungsmodell („Platzieren und Trainieren") zu folgen anstelle eines „train and place"-Berufsvorbereitungsmodells („Trainieren und Platzieren"; siehe oben).

Es gibt verschiedene Ansätze für das Assessment der sozialen Kompetenz (siehe Schumaker und Hazel, 1984), aber die Verwendung von Verhaltens-Ratingskalen hat gewisse praktische Vorteile. Solche Assessmentskalen listen Verhaltensitems auf und der Befragte (die Person selbst oder eine andere dazu befähigte Person) gibt an, ob die Fertigkeit zum Repertoire des Betreffenden gehört und wie gut das Verhalten an den Tag gelegt wird. Sie haben den Vorteil, dass sie a) schnell und einfach anzuwenden sind, b) Defizite aufzeigen können, von denen sich Ziele für eine Intervention ableiten lassen, und c) genutzt werden können, um normative Daten zu erhalten, mit denen sich Cut-off-Werte für Kriterien herausfinden lassen. Items in Assesment-Listen für soziale Fertigkeiten werden jedoch tendenziell eher wegen ihrer nominellen Bedeutung ausgewählt. Es ist wichtig, nicht zu vergessen, dass die Verwendung solcher Assessments nur als allgemeiner Leitfaden für die Auswahl der Trainingsziele bezüglich sozialer Fertigkeiten dienen kann. Ein Umfeld-Assesment (d. h. am Arbeitsplatz) ist notwendig, um die genauen sozialen Fertigkeiten zu erkennen, die in einer bestimmten Umgebung gebraucht werden. Hier wird die erwartete Leistung durch die direkte Beobachtung des Verhaltens in realen sozialen Situationen ebenso deutlich (z. B. durch Beobachtung eines kompetenten Arbeiters, um das Repertoire einer nicht behinderten Person abbilden zu können), wie die Leistung des unterstützten Arbeiters. Jeder signifikante Unterschied kann die Grundlage eines Trainings bilden.

5.2 Die Rolle des Assessments

Die Möglichkeit, soziale Kompetenz und damit zusammenhängende soziale Fertigkeiten zu beurteilen und zu trainieren, ist wichtig, um Menschen mit Lernschwierigkeiten zu helfen, erfolgreiche Arbeitskräfte zu sein. Sie kann unsere Fähigkeit verbessern,

- die vorhandenen sozialen Repertoires potentieller Mitarbeiter mit Behinderungen festzustellen;

- die sozialen Anforderungen, die Berufe an Arbeitskräfte stellen, zu bestimmen (z. B. durch Beurteilung der sozialen Kompetenz eines erfahrenen nicht behinderten Kollegen, der die betreffende Arbeit ausführt);
- die richtige Person für einen Arbeitsplatz zu finden, weil ihr soziales Repertoire den sozialen Anforderungen des Platzes entspricht (um den Trainingsbedarf zu minimieren);
- Kompetenzlücken festzustellen (Gebiete, auf denen die sozialen Fertigkeiten, Einstellungen, Kenntnisse oder die Motivation einer Person sich von Anforderungen der Stelle unterscheiden);
- Arbeitsstellen und ihre sozialen Anforderungen anzupassen, um Kompetenzlücken zu verkleinern (unter bestimmten Umständen kann die Strategie effektiv sein, die Notwendigkeit bestimmter Arten von Interaktionen zu vermindern);
- Kompetenz durch Training der erforderlichen Leistung aufzubauen (eine Kombination aus Fertigkeiten, Einstellungen, Erfahrung und Motivation).

Obige Funktionen können mit den Phasen des oben beschriebenen „Place – Train – Maintain"-Modells der unterstützten Arbeit in Verbindung gebracht werden. Die Beurteilung der aktuellen Kompetenzen des potentiellen Mitarbeiters ist Teil des Beschäftigungsprofils. Die Bestimmung der sozialen Anforderungen von Arbeitsplätzen an die Arbeitskräfte ist Teil der Arbeitsanalyse. Insbesondere durch Feststellen der sozialen Kompetenz eines erfahrenen nicht behinderten Kollegen, der die Arbeit erledigt, erhalten wir das Repertoire einer nicht behinderten Person. Die Kombination dieser beiden Verfahren führt zu zwei Ergebnissen: a) Man findet einen Arbeitsplatz, an dem die Diskrepanz zwischen erforderlichen und vorhandenen Kompetenzen gering genug ist, um die Person mit Lernschwierigkeiten einzustellen, und b) einer Diskrepanzanalyse als Grundlage einer Trainings- und Unterstützungsstrategie, die in der Arbeitsausbildungs- und Unterstützungsphase zum Tragen kommt. Außerdem kann die Berücksichtigung der Größe der Lücke zwischen erforderlichen und vorhandenen Fertigkeiten zu der Entscheidung führen, den Arbeitsplatz und seine sozialen Anforderungen mithilfe von Verfahren wie Job Carving anzupassen, damit er leichter zu bewältigen ist (d. h. um besser einen passenden Bewerber zu finden). Letztendlich ist das Ziel der Arbeitsausbildungsphase, ausreichend Kompetenz zu entwickeln, um Unabhängigkeit bei der Arbeit zu erreichen. Solch ein Training würde am Arbeitsplatz stattfinden, könnte aber durch zusätzliches Training in einer Trainingsumgebung ergänzt werden. Wie dem auch sei, das Assessment legt einen individuellen Trainingsplaninhalt fest sowie eine Grundlinie, mit deren Hilfe Trainingsfortschritte beobachtet werden können.

5.3 Gruppierung sozialer Kompetenzen

Vier Hauptgruppen sozialer Kompetenz am Arbeitsplatz lassen sich feststellen:

- *Instrumentale soziale Fertigkeiten* (die mit der Erledigung der Arbeit zusammenhängen) wie das Befolgen von Anweisungen, um Hilfe fragen oder auf Feedback von Vorgesetzten reagieren, siehe Kasten 1
- *Relationale soziale Fertigkeiten* (Herstellen von Beziehungen am Arbeitsplatz) wie Necken, Witze machen, Informationen über Interessen austauschen, Vertraulichkeiten austauschen, siehe Kasten 2
- *Sozial relevante persönliche Fertigkeiten* (die es anderen Personen leichter machen, sich in der Nähe aufzuhalten), beispielsweise Fertigkeiten, die zusammenhängen mit Hygiene, Erscheinungsbild oder Essen, siehe Kasten 3
- *Soziale Kenntnisse und Selbstregulierung* (anpassen an die Firmenkultur) wie Akzeptanz von Kritik oder Einhalten von Arbeitsplatzvorschriften, siehe Kasten 4

Kasten 1: Beispiele instrumentaler sozialer Fertigkeiten am Arbeitsplatz

Mit Kollegen zusammenarbeiten, Informationen geben (z. B. Feedback geben)
Nach Informationen fragen (z. B. fragen, was als Nächstes zu tun ist, um Feedback bitten, um Erläuterung bitten)
Einem Sprechenden Aufmerksamkeit schenken (Augenkontakt herstellen)
Anweisungen oder Fragen zuhören
An einem Gespräch teilnehmen
Körpersprache/non-verbale Kommunikation einsetzen, die in der Situation angemessen ist

Kasten 2: Beispiele relationaler sozialer Fertigkeiten am Arbeitsplatz

Angemessene Freundlichkeit (z. B. Lächeln, Witze machen, sich unterhalten)
Interesse an Kollegen zeigen
Auf angemessene Weise auf Späße, Witze oder ein bestimmtes Verhalten (z. B. Witzeleien am Arbeitsplatz) reagieren
Selbst Späße oder Witze äußern oder ein bestimmtes Benehmen (z. B. Witzeleien am Arbeitsplatz) an den Tag legen können
Ein Gespräch initiieren (z. B. nach Meinungen fragen, Meinung äußern, aktuelle Ereignisse oder Fernsehsendungen besprechen usw.)
Einem Sprechenden zuhören (Augenkontakt herstellen)
Gesprächen zuhören
In Gesprächen antworten (z. B. Meinung äußern)
Ein Gespräch auf geeignete Weise beenden oder das Thema wechseln und höflich und abgestuft etwas über sich selbst preisgeben (d. h. angemessener Umfang der geäußerten persönlichen Information)
Andere zur abgestuften Preisgabe auffordern (d. h. angemessener Umfang der erfragten persönlichen Information)
An einem Gespräch teilnehmen
Körpersprache/non-verbale Kommunikation einsetzen, die in der Situation angemessen ist

Kasten 3: Beispiele sozial relevanter persönlicher Fertigkeiten

Handeln auf selbstbewusste, nicht nervöse, natürliche Weise
Angemessener Umgang mit Emotionen, Kritik, Stress, eigenen Fehlern
Ruhig sein, während anderen Aufmerksamkeit geschenkt wird
Erkennen verschiedener Ebenen von Personen am Arbeitsplatz (z. B. Kollegen, Vorgesetzte, Kunden) und sozial angepasstes Verhalten ihnen gegenüber
Beurteilen können, was in Beziehungen am Arbeitsplatz angemessen ist
Beurteilen können, was in Beziehungen zum selben oder anderen Geschlecht angemessen ist
Regeln und Grenzen am Arbeitsplatz kennen
Vermeiden, gegen Regeln am Arbeitsplatz zu verstoßen oder Grenzen zu verletzen (auch wenn man „zum Spaß" von Kollegen dazu aufgefordert wird)
Pünktlich sein
In Form sein (d. h. vermeiden, am Arbeitsplatz müde oder verkatert zu sein oder unter Drogen- bzw. Alkoholeinfluss zu stehen)

Kasten 4: Beispiele für soziale Kenntnisse und Selbstregulierung

Auf sein Erscheinungsbild achten (z. B. Kleidung, Pflege)
Angemessene Kleidung am Arbeitsplatz tragen
Auf persönliche Hygiene achten (z. B. Sauberkeit)
Angemessene Manieren besitzen
Kompetent bei wichtigen Tätigkeiten auf sozialem Gebiet sein (z. B. Essen, Trinken)

5.4 Die Bedeutung sozialer Fertigkeiten für Arbeitgeber

Chadsey-Rusch (1990) fasste Studien zusammen, die bis zu diesem Zeitpunkt gemacht worden waren, um die Bedeutung verschiedener sozialer Fertigkeiten für Arbeitgeber festzustellen. Es ergaben sich drei wichtige Schlussfolgerungen:

- Soziale Fertigkeiten wurden als entscheidend für den Erfolg angesehen, aber es gab Unterschiede zwischen den verschiedenen Branchen.
- Die meisten Arbeitgeber beurteilten eine begrenzte Anzahl an Fertigkeiten als extrem wichtig, insbesondere solche im Zusammenhang mit der Produktivität der Arbeitskräfte, darunter die folgenden 10 Fertigkeiten: um Hilfe bitten, Reaktion auf Kritik, Anweisungen befolgen, Kollegen Hilfe anbieten, Informationen über die Arbeit geben, Fragen beantworten, Grüßen, Gespräche mit anderen, soziale Einrichtungen benutzen, positive Bemerkungen machen.

- Zu den Fertigkeiten bei denen sich Personen unterschieden, die von Arbeitgebern als beste und schlechteste Mitarbeiter bezeichnet wurden, gehörten soziale Fertigkeiten, die von Arbeitgebern nicht direkt als sehr wichtig eingestuft worden waren (siehe Salzberg et al., 1987). Dazu gehörten das Überhören von Murren und Meckereien, das Loben von Kollegen und das Äußern von Wertschätzung für Kollegen. Diese letzte Erkenntnis lässt den Schluss zu, dass Arbeitskräfte wahrscheinlich ein breites Spektrum an Fähigkeiten benötigen, wenn sie hoch geschätzte Mitarbeiter werden wollen.

5.5 Assessments sozialer Fertigkeiten

ATLAS-Projektpartner benutzten bereits eine Reihe europäischer Assessment-Instrumente für soziale Fertigkeiten. Die relevante Fachliteratur wurde gesichtet, um das Wissen über verfügbare Instrumente zu vertiefen (siehe Kapitel 6). Für das ATLAS-Projekt wurden acht Assessments ausgewählt (siehe Anhang 5). Hier eine kurze Beschreibung jedes Instruments:

- *Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS):* Das ACIS ist ein Beobachtungs-Assessment, das Daten über die Fertigkeiten von Personen sammelt, die in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen im Rahmen der Berufstätigkeit angewandt werden. Das ACIS sammelt Daten über diese Fertigkeiten während der Durchführung der beruflichen Tätigkeiten. Die Fertigkeits-Items repräsentieren drei verschiedene Kommunikations- und Interaktionsbereiche: Körperlichkeit, Informationsaustausch und Beziehungen.
- *Assessment of Social Competences for children and young adults with developmental disabilities (ASC):* Das ASC wurde als umfassendes Messinstrument für Funktionen der sozialen Kompetenzen, die für die Teilnahme an Aktivitäten in integrativen Gemeinschaften wichtig sind, entworfen. Das ASC ist für Kinder und Erwachsene mit oder ohne Lernschwierigkeiten geeignet.
- *CB-KOMPAS 1-2-3*: CB-KOMPAS misst Beschäftigungs- oder Arbeitseinstellungen bei Menschen mit geringer oder keiner Schulbildung. Es besteht aus drei Teilen, die gemeinsam oder getrennt voneinander angewandt werden können: in einem Interview mit dem Klienten, als Evaluationsbogen für Arbeitgeber, als detaillierte Liste für die Beobachtung durch unterstützende Mitarbeiter. Die Werte auf den drei Skalen können miteinander verglichen werden, da ihre Struktur ähnlich ist.
- *INVRA-Arbeit.* Das INVRA ist ein Inventar der Fertigkeiten/Fähigkeiten, die für ein unabhängiges Leben notwendig sind. Es ist in zwei Versionen erhältlich: Eine steht in Bezug zur Arbeitstätigkeit, die andere ist auf die Freizeit beschränkt. INVRA-Arbeit ist eine Beobachtungsskala, die in einer einfach beschriebenen, leichten und klaren Art und Weise die Fähigkeiten vorgibt, die für das Funktionieren in Arbeitsumgebungen benötigt werden. Es kann dazu verwendet werden, ein Bild von der Unabhängigkeit einer Person mit Behinderung zu bekommen und die Fertigkeiten nach einer Ausbildung zu messen.

- *Innsbrucker-Sozial-Kompetenz-Inventar für erwachsene Menschen mit Lernbehinderung oder intellektueller Behinderung (ISKIE):* Bei der Beurteilung sozialer Kompetenz will sich ISKIE auf die Komplexität der Interaktionen eines Menschen in verschiedenen sozialen Situationen konzentrieren und sie transparenter machen. Es sollte mit diesem Inventar möglich sein, mehr und differenziertere Informationen über die Interaktionen Erwachsener mit Lernschwäche oder geistiger Behinderung erfassen zu können. Jeder, der einer Person mit Lernschwäche nahesteht und sie ausreichend lange kennt, kann diesen Fragebogen ausfüllen. Die Person selbst kann in das Ausfüllen des Fragebogens einbezogen werden.
- *MELBA:* MELBA ist ein Verfahren für die (Wieder-)Eingliederung in Arbeit, mit dem einerseits die Fähigkeiten einer Person und andererseits die Anforderungen einer Tätigkeit dokumentiert werden können. Dazu stellt das Verfahren zwei Profile bereit: ein Fähigkeits- und ein Anforderungsprofil. Der Vergleich dieser beiden Profile ermöglicht darüber hinaus eine fähigkeitsadäquate Platzierung. MELBA wurde im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung entwickelt, um Menschen, deren intellektuelle Fähigkeiten durch irgendeine Schwäche beeinträchtigt sind, ins Arbeitsleben zu integrieren.
- *Social Competence in the Workplace (SCW):* SCW ist eine Verhaltens-Checkliste, die speziell für die Beurteilung arbeitsplatzbezogener sozialer Fertigkeiten entwickelt wurde. Sie umfasst 58 Items. Die Checkliste befindet sich noch im Teststadium und muss noch psychometrisch validiert werden.
- *Vocational Assessment and Curriculum Guide (VACG).* Der VACG ist eine berufliche Beurteilungsskala mit einem Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten. Es handelt sich um ein Assessment-Instrument, das auf einer Umfrage bei Arbeitgebern im Dienstleistungssektor und in der leichten Industrie beruht, die versuchte herauszufinden, welche Fertigkeiten bei Einsteigerarbeitsplätzen erwartet wurden. Die Ergebnisse dieser Umfrage lieferten die Items für den VACG. 66 Items decken Arbeitsverhalten und Interaktionsfertigkeiten ab. Mehrere mögliche Antworten zur Beschreibung der Leistungen der Arbeitskräfte sind vorgegeben. Es muss der Satz ausgewählt werden, der am besten beschreibt, wie sich die Person derzeit verhält.

Tabelle 2 verbindet die von den Assessments abgedeckten Themen mit den Items in Anhang 2.

Tabelle 2: Abdeckung der sozialen Fertigkeiten durch die acht inkludierten Einschätzungsinstrumente

		Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt	Melba	INVRA	ISKIE	VCAG	ACIS	ASC	KOMPASS	SCW
A	**Kommunikation:** Person kann										
1	Informationen geben	★	★	↔	↔	↔	↔	↔			↔
2	nach Informationen fragen	★★★	★★			↔	↔			↔	↔
3	einem Sprechenden Aufmerksamkeit schenken (Augenkontakt)	★★	★★★			↔	↔	↔	↔		↔
4	Anweisungen oder Fragen zuhören	★★★	★★★		↔		↔		↔		↔
5	einem Gespräch folgen		★			↔		↔			
6	in einem Gespräch entgegnen			↔	↔	↔	↔	↔			
7	ein Gespräch beenden/das Thema wechseln							↔			
8	die anderen aussprechen lassen bevor zu unterbrechen	★	★★			↔		↔	↔		
9	ein Gespräch initiieren			↔		↔	↔	↔	↔	↔	↔
10	angepasste Körpersprache/non-verbale Kommunikation einsetzen	★				↔	↔	↔	↔		↔
B	**Teil eines Teams:** Person zeigt während der Arbeitszeit										
11	Sinn für Verantwortung	★★	★★★	↔	↔	↔	↔		↔	↔	↔
12	Sinn für Initiative	★	★	↔	↔	↔	↔		↔	↔	↔
13	Motivation	★★★	★★★	↔		↔	↔			↔	↔
14	die Fähigkeit, nach bzw. unter Anweisung zu arbeiten	★	★	↔	↔	↔				↔	
15	die Fähigkeit, unabhängig zu arbeiten	★	★	↔		↔	↔		↔	↔	↔
16	Loyalität gegenüber der Arbeit und dem Unternehmen	★★★	★★★		↔	↔					
17	den Willen zuzuhören und zu lernen	★★★	★★★		↔		↔		↔	↔	↔
18	Akzeptanz gegenüber Führung und Autoritäten, kann diese auch selbst ausüben	★★★	★	↔	↔	↔	↔	↔	↔		↔
C	**Soziale Regeln:** Person kann in sozialen Beziehungen										
19	Schlüsselpersonen identifizieren und sich an diese wenden	★★	★★			↔	↔		↔		↔
20	erkennen, wann um Erlaubnis gefragt werden muss	★★★	★★★		↔			↔			↔
21	erkennen, wann man sich entschuldigen muss	★★★	★★★								↔
22	zu Kunden freundlich sein	★★★	★★	↔							↔
23	Regeln befolgen/Regelungen und Übereinkünfte einhalten	★★★	★★★		↔	↔	↔				↔
24	Vertraulichkeitsregeln einhalten	★	★★			↔		↔	↔	↔	
25	ehrlich, offen und realistisch bezüglich der eigenen Fähigkeiten sein	★★★	★★★			↔					↔
D	**Beziehungen zu KollegInnen:** Person kann										
26	mit KollegInnen kooperieren	★★★	★★★	↔	↔	↔	↔	↔		↔	
27	bei Bedarf um Hilfe oder Unterstützung fragen	★★★	★★★				↔	↔	↔	↔	↔
28	verschiedene Personalebenen am Arbeitsplatz erkennen	★★	★			↔		↔		↔	
29	den Interaktionsmodus an den Status der Person anpassen							↔		↔	

30	sich den Konventionen am Arbeitsplatz bewusst sein und diese befolgen	★★★	★★			↔	↔	↔		↔	
31	Interesse an KollegInnen zeigen				↔	↔		↔		↔	↔
32	Abstufungen der Selbstenthüllung beurteilen (zu wissen, wann und was man anderen Personen über sich selbst erzählen kann)							↔			
		Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt	Melba	INVRA	ISKIE	VCAG	ACIS	ASC	KOMPASS	SCW
33	Abstufungen der Einladung zur Selbstenthüllung an andere beurteilen (zu wissen, wann man nach persönlicher Information der KollegInnen fragen kann)	★	★					↔			
34	angemessene Beziehungen zu Personen des eigenen/anderen Geschlechts führen	★★	★								
35	auf Einladungen reagieren										
36	andere unterstützen (zu KollegInnen loyal sein)	★★	★★			↔		↔		↔	
37	andere Personen einschätzen ohne verurteilend zu sein										
38	andere Meinungen respektieren	★★★	★★					↔			↔
39	mit Schikanierungen umgehen	★★	★★					↔			↔
40	für etwas einstehen (z.B. zu wagen, nein zu sagen)	★★	★	↔		↔		↔	↔	↔	

E	**Sozial angemessenes Verhalten:** Person kann										
41	einschätzen, was in Beziehungen am Arbeitsplatz angemessen ist	★★★	★★★					↔	↔	↔	↔
42	einschätzen, was in sozialen Beziehungen angemessen ist	★	★			↔		↔	↔		
43	Arbeits- und private Themen voneinander trennen	★★	★★			↔		↔			↔
44	Konventions-/Grenzverstöße vermeiden	★★★	★★					↔			
45	angemessenen Ausdruck von Freundlichkeit zeigen	★	★					↔	↔		↔
46	auf Witze/Humor reagieren	★						↔	↔		↔
47	auf Komplimente reagieren					↔		↔			↔
48	Humor zeigen	★						↔	↔		↔
49	unakzeptable Praktiken erkennen	★★★	★★★			↔					↔

F	**Stressbewältigung:** Person kann										
50	sicher/gelassen/natürlich/selbstbewusst sein	★★	★		↔	↔		↔	↔	↔	
51	mit Emotionen umgehen wenn Fehler gemacht werden; mit Fehlern umgehen	★	★★		↔	↔				↔	↔
52	bei Konfrontation mit Neckereien mit Emotionen umgehen	★	★★					↔		↔	
53	mit Kritik umgehen	★★	★★	↔		↔	↔	↔	↔		↔
54	ruhig sein, während anderen Aufmerksamkeit geschenkt wird	★	★			↔				↔	↔
55	Stress gut standhalten				↔	↔				↔	↔
56	ausdauernd sein	★★★	★★	↔	↔	↔	↔			↔	↔

G	**Sozial- bzw. Arbeitserwartung:** Person kann										
57	pünktlich sein	★★★	★★★		↔		↔			↔	↔
58	fit sein	★★★	★★★				↔				↔
59	auf Erscheinungsbild achten	★★★	★★		↔		↔				↔

60	auf persönliche Hygiene achten	★★★	★★★				↔				↔
61	der Arbeit angemessene Kleidung tragen	★★★	★★				↔				
62	dem Anlass angemessene Kleidung tragen	★									

Die Bedeutung der Instrumente ISKIE und ACIS bei Erichs Beurteilung

Wie bei allen anderen Klienten beurteilten wir Erichs soziale Kompetenzen mit dem ISKIE-Fragebogen. Obwohl ISKIE für Erich nicht geeignet war und wenig sachdienliche Informationen lieferte, weil er nicht zur ISKIE-Zielgruppe gehörte, kam es zwischen ihm und dem Beurteiler zu einem intensiven Gespräch. Aufgrund der Tatsache, dass der Beurteiler nur als Moderator zwischen einem Standardfragebogen und dem Klienten dient, stimmte Erich zu, mit dem Fragebogen zu arbeiten. Das Gespräch beruhte nicht länger auf einer Beziehung oder Situation, sondern Erich war gewillt, sich selbst mit den Fragen zu beschäftigen, über sein Verhalten nachzudenken und weniger Feindseligkeit und Widerstand an den Tag zu legen.

Um unsere Erfahrungen mit Erich und der ISKIE-Interpretation zu vergleichen, beschlossen wir, das ACIS-Assessment zu verwenden. Nachdem wir ihm den Zweck der Assessments erläutert hatten, stimmte Erich wiederum zu, beurteilt zu werden. Beide Assessments halfen uns, die Komplexität zu vermindern, weil wir uns auf besondere Eigenschaften und bestimmte Aspekte konzentrierten und so viel unparteiischer sein konnten.

Kapitel 6

Assessment von arbeitsbezogenen sozialen Fertigkeiten: bestehende Ansätze und Instrumente

Um mehr über Assessment-Instrumente für soziale Fertigkeiten zu erfahren, wurde eine Literaturrecherche durchgeführt. Partner des ATLAS-Projekts verwendeten bereits eine Reihe europäischer Instrumente. Bei der Recherche wurden weitere gefunden; die am besten geeigneten wurden zur Aufnahme in das Projekt ausgewählt.

6.1 Methodik der Recherche

In englischsprachigen Datenbanken wurde anhand englischer Suchbegriffe nach der veröffentlichten Literatur zum Assessment von sozialen Fertigkeiten gesucht. Ergänzend fragten wir führende Akademiker aus mehreren Ländern (teils englischsprachig, teils nicht), die sich mit beruflichen und anderen Ausbildungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten auskennen, nach ihnen bekannten Werken über Assessments von sozialen Fertigkeiten. Onlinedatenbanken der Universität Cardiff wurden nach entsprechender Literatur durchforstet, darunter *Psychinfo*, ein Verzeichnis von Zusammenfassungen fachlicher und akademischer Literatur für Psychologie und verwandte Disziplinen (Psychiatrie, Bildung, Sprachwissenschaft, Neurologie usw.), und *Medline*, eine Datenbank mit Zusammenfassungen aus Biomedizin, verwandten Disziplinen des Gesundheitswesens, Biologie und Physik, Geisteswissenschaften und Informatik, da sie mit Medizin und Gesundheitswesen zusammenhängen. Wir beschränkten uns auf Material, das ab 1980 veröffentlicht wurde. Zur Recherche dienten folgende englische Suchbegriffe in unterschiedlichen Kombinationen: social, interpersonal, skills, competence, assessments, measures, instruments, learning disabilities, intellectual disabilities, mental retardation, workplace, work, vocational. Darüber hinaus wurden Zeitschriften manuell durchsucht, die nicht in Onlinedatenbanken zu finden sind, in denen wir jedoch Literatur zu Verhaltenstraining, Berufsvorbereitung oder Lernschwierigkeiten vermuteten (z. B. Journal of Applied Behavior Analysis, Research in Developmental Disabilities, American Journal on Mental Retardation, European Journal of Special Education, British Journal of Special Education).

6.2 Kommentiertes Verzeichnis der Assessment-Instrumente

Messmethoden werden danach gruppiert, ob sie spezifische Instrumente für soziale Fertigkeiten darstellen, oder eher generische Instrumente für adaptives Verhalten, unabhängig davon, ob beruflich orientiert oder nicht, sowie nach Altersgruppen. Die Mehrheit der Instrumente ist für die Verwendung mit Kindern gedacht und hängt nicht speziell mit berufsbezogenen sozialen Fertigkeiten zusammen. Es folgt eine Beschreibung der verschiedenen gefundenen Messmethoden, ergänzt um die Namen von Autoren, eine kurze Beschreibung und – falls verfügbar – Details zu psychometrischen Eigenschaften und Benutzerfreundlichkeit (siehe Tabelle 3 auf der nächsten Seite).

6.2.1 Allgemeine Skalen zur Verhaltensbeurteilung, die einen Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten enthalten

1. Adaptive Behavior Scale (ABS), Part 1 (Nihira et al., 1993)

Adaptives Verhalten bezieht sich darauf, wie gut Personen mit natürlichen und sozialen Anforderungen ihres Umfelds fertig werden (Heber, 1961). Die adaptiven Verhaltensskalen in Teil 1 (ABS, Part 1) sind Messmethoden für diese Fähigkeiten (Teil 2 behandelt maladaptives Verhalten). Es gibt zwei Versionen, die beide ähnliche Bereiche abdecken. Die eine ist für Kinder und Jugendliche von 3 bis 19 Jahren gedacht, die eine Schule besuchen. Die andere Version befasst sich mit Erwachsenen von 18 bis 80 Jahren im häuslichen oder öffentlichen Umfeld. Teil 1 der ABS – Wohnumfeld und Gemeinwesen (2. Auflage), kurz ABS-RC2 (für: ABS Residential and Community, 2nd edition) – besteht aus 73 Items, die 10 Bereiche umfassen. Die zwei für soziale Fertigkeiten relevanten Bereiche sind Sprachentwicklung (10 Items betreffend Ausdrucksfähigkeit, mündliches Verstehen und soziale Sprachentwicklung) und Sozialisierung (7 Items betreffend Kooperation, Rücksicht auf andere, sich anderer bewusst sein, Interaktion mit anderen, Teilnahme an Gruppenaktivitäten, Egoismus, und soziale Reife). Die Items sind so strukturiert, dass der Befragte entweder eine von mehreren möglichen Antworten wählen muss oder alle zutreffenden Behauptungen. Die ABS-RC2 wird im Rahmen eines Interviews mit jemandem bearbeitet, der die betreffende Person gut kennt. Das dauert in der Regel etwa 30 Minuten. Die Rohwerte der Bereiche werden in Standardwerte und Perzentile umgerechnet. Faktorrohwerte dienen zur Errechnung von Quotienten und Perzentilen. Die Normstichprobe umfasst mehr als 4.000 Personen mit Entwicklungsstörungen, die in gemeindlichen Einrichtungen oder in einem familiären Umfeld wohnen und aus 43 Staaten der USA stammen. Das Assessment wurde ausführlich im Hinblick auf Reliabilität und Validität untersucht. Das Handbuch enthält Belege für die technische Eignung der Skala. Die Interne-Konsistenz-Reliabilität und -Stabilität aller Werte liegen über 0.8.

Akronym	Datum	Fokus			Zielgruppe		Alters-gruppe	Psycho-metrie	Bearbeitung					
(siehe Schlüssel unten)		Besonders auf Soziale Fertigk.	Besonders auf Arbeitsfertigk.	Allg. angepasstes Verhalten	Lernschwierig-keiten	Allgemein			Selbstbe-arbeitung	Profes-sionell	Andere	Dauer (Min.)	Ausbildung	Software
ABS	1993	x	x	√	√	x	3 – 80	√	x	√	x	30 – 45	√	√
VABS	1984	x	x	√	√	x	alle	√	x	√	x	20 – 90	√	√
ICAP	1986	x	x	√	√	x	alle	√	x	√	√	15	x	x
RISA	1990	x	x	√	x	√	12 – 20	√	x	√	√	30 – 45	x	x
MESSIER	1995	√	x	x	√	x	?	√	x	√	√	?	√	x
VAS	?	√	x	x	x	√	?	√	x	√	√	?	x	x
ASC	1985	√	x	x	x	√	alle	√	x	√	√	45	√	x
SPSS-R	1983	√	x	x	√	x	Erw.	x	x	√	√	?	x	x
MESSY	1983	√	x	x	x	√	Kinder	√	√	√	√	15	x	x
SSBS	2002	√	x	x	x	√	5 – 18	√	x	√	x	5 – 10	x	x
HCSBS	2002	√	x	x	x	√	5 – 18	√	x	√	√	5 – 10	x	x
SSRS	1990	√	x	x	x	√	3 – 18	√	√	√	√	10 – 25	√	√
WSSRS	1985	√	x	x	x	√	5 – 18	√	x	√	x	15 – 20	x	x
WSSCSA	1988	√	x	x	x	√	5 – 18	√	x	√	x	10	x	x
SSSRS	1984	√	x	x	x	√	5 – 18	√	x	√	x	10	x	x
SBAI	1992	√	x	x	√	x	Stufe K-9*	√	x	√	x	30 – 45	x	x
VACG	1982	x	√	x	√	x	Erw.	√	x	√	√		x	x
TBS-2	2000	x	√	x	x	√	12 – 18	√	√	√	x	15 – 20	x	x
TPI	1997	x	√	x	x	√	14 – 25	√	√	√	√	?	x	x
OSAI	1980	x	√	x	x	√	?	√	x	√	x	?	x	x
SCW	2004	√	√	x	x	√	?	?	x	√	√	?	x	x

* Kindergarten bis 9. Jahrgangsstufe im amerikanischen Schulsystem

Tabelle 3: Beurteilungsskalen für soziale Fertigkeiten

[Erhältlich bei: Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897; Telefon: 800-897-3202; Fax: 512-451-8542; E-Mail: proedrd2@aol.com; Webseite: www.proedinc.com]

2. Vineland Adaptive Behavior Scales (*VABS*; Sparrow et al., 1984)
Die VABS wurden aus den *Vineland Social Maturity Scales* entwickelt und messen personenbezogene und soziale Fertigkeiten. Es gibt drei Versionen: die Interview Edition (Survey Form), die Interview Edition (Expanded Form) und die Classroom Edition. Alle drei Versionen decken dieselben Bereiche mehr oder weniger detailliert ab: Kommunikation, Fertigkeiten des täglichen Lebens, Sozialisierung und motorische Fertigkeiten. Die Bereiche Kommunikation (rezeptiv, expressiv und schriftlich) und Sozialisation (zwischenmenschliche Beziehungen, Spiel und Freizeit, Bewältigungsfähigkeit) sind für soziale Fertigkeiten relevant.
Die Interview Edition (Survey Form) ist inhaltlich den ursprünglichen Vineland Social Maturity Scales am ähnlichsten. Sie umfasst 297 Items, von denen 67 mit Kommunikation und 66 mit Sozialisation zu tun haben. Sie wird mit einem Elternteil und einem Pfleger in einem halbstrukturierten Interviewformat bearbeitet, was zwischen 20 und 60 Minuten dauert.
Die Interview Edition (Expanded Form) umfasst 577 Items, von denen 133 mit Kommunikation und 134 mit Sozialisation zu tun haben. Dieser Beurteilungsbogen führt zu einem universelleren Assessment von adaptivem Verhalten und liefert eine systematische Grundlage für die Vorbereitung individueller Ausbildungs- oder Behandlungsprogramme. Auch er wird als halbstrukturiertes Interview bearbeitet und umfasst eine Ergebniszusammenfassung und ein Profilbuch sowie einen Programmplanungsbericht für den Entwurf individueller Programme. Das Expanded Form kann allein oder als Follow-up eingesetzt werden, um mehr Information über Defizite zu erhalten, die sich aus dem Survey Form ergeben haben. Es ist für Kinder und Jugendliche von 0 bis 19 Jahren und Erwachsene mit Lernschwierigkeiten gedacht. Die Bearbeitung dauert 60 bis 90 Minuten.
Die Classroom Edition umfasst 244 Items, die adaptives Verhalten im Klassenzimmer beurteilen. 63 Items hängen mit Kommunikation und 53 mit Sozialisierung zusammen. Die Classroom Edition ist ein von einem Lehrer zu bearbeitender Fragebogen. Obgleich für die Bearbeitung keine Qualifikation erforderlich ist, muss ein qualifizierter Fachmann die Werte interpretieren. Gedacht ist dieser Fragebogen für Kinder zwischen 3 und 13 Jahren. Seine Bearbeitung dauert 20 Minuten.

Es lassen sich Gesamtwerte für Bereiche und adaptives Verhalten sowie eine Umwandlung in Perzentile errechnen. Ebenso sind Altersäquivalente verfügbar. Die VABS wurden anhand

einer repräsentativen nationalen Stichprobe (n = 3000) standardisiert, die den Daten des US-Zensus entsprach. Zusätzliche Normstichproben von Personen mit Störungen liefern mehr Daten für die Interpretation von Survey Form und Expanded Form. Für alle drei Versionen ist Computersoftware für Bearbeitung und Auswertung erhältlich. Details über Reliabilität (intern, Test-Retest und Inter-Rater) sind verfügbar. Alle sind zufriedenstellend. [Erhältlich bei: AGS Publishing, 4201 Woodland Road, Circle Pines, Minnesota, 55014-1796, USA. Webseite: www.agsnet.com]

3. Inventory for Client and Agency Planning (*ICAP*; Bruininks et al., 1986)

Das ICAP wurde in diesen Abschnitt aufgenommen, weil eine seiner Hauptfunktionen die Messung adaptiven Verhaltens ist, das die Autoren wie folgt interpretieren: Adaptives Verhalten bezieht sich auf die Fähigkeit einer Person, effektiv soziale und gesellschaftliche Erwartungen in Bezug auf Selbständigkeit, Deckung von Grundbedürfnissen, akzeptable gesellschaftliche Normen und zwischenmenschliche Beziehungen zu erfüllen. „Soziale und Kommunikationsfertigkeiten“ lautet einer der vier Abschnitte, in die das ICAP adaptives Verhalten unterteilt. Es handelt sich um ein sechzehnseitiges Heft, das auch maladaptives Verhalten beurteilt und zusätzliche Informationen sammelt, um die Art und den Umfang der besonderen Unterstützung feststellen zu können, die Menschen mit Behinderungen eventuell brauchen. Das ICAP lässt sich innerhalb von 15 Minuten von einem Elternteil, Lehrer oder Betreuer ausfüllen, der die beurteilte Person gut kennt. Es eignet sich für alle Arten von Einrichtungen (Normen für die Altersgruppe 0 bis 40+ sind enthalten) und lässt sich auf drei Ebenen einsetzen: für individualisierte Planung, Servicemanagement und nationale Statistiken. Das ICAP umfasst auch einen Gesamt-Servicewert – ein kombiniertes Maß für adaptives und maladaptives Verhalten, das den Gesamtumfang der benötigten Pflege, Beaufsichtigung oder Ausbildung angibt.

Das ICAP unterstellt, dass funktionale Unabhängigkeit sozial definiert ist und die Leistung einer Person im Kontext des Umfelds und der sozialen Erwartungen betrachtet werden muss, die ihre Funktion beeinflussen. Es umfasst 77 Items für adaptives Verhalten, unterteilt in vier Bereiche: motorische Fertigkeiten, soziale und kommunikative Fertigkeiten, Fertigkeiten des persönlichen Lebens und Fertigkeiten des Lebens in einem Gemeinwesen. Jedes dieser Items besteht aus der Angabe einer Tätigkeit (z. B. „Wäscht, spült und trocknet die Haare“). Der Befragte beurteilt die betreffende Person zu jeder Tätigkeit anhand einer Skala von 0 bis 3. Diese Skala beurteilt die Qualität der Tätigkeit und die Motivation der Person, denn auch wenn diese in der Lage ist, die Tätigkeit auszuführen, tut sie das vielleicht nicht freiwillig, weil sie entweder die Notwendigkeit nicht erkennt oder sich weigert, sie auszuführen (ein Verhaltensproblem).

Von Kindern bis zu den Erwachsenen liefert das ICAP eine Reihe von Werten für adaptives Verhalten, zu denen Altersäquivalent, Prozentränge, Standardpunktwertung und andere gehören. Die psychometrischen Eigenschaften des ICAP sind allgemein anerkannt. Die Beurteilung kann mithilfe einer Computersoftware erfolgen und es gibt auch eine spanische Version der Skala. [Die ICAP-Webseite www.cpinternet.com/~bhill/icap/index.htm liefert umfassende Informationen über die Skala. Erhältlich bei: Riverside Publishing Company, www.riverpub.com]

4. Responsibility and Independence Scale for Adolescents (*RISA*; Sabourin et al., 1989)
Die RISA ist ein normbezogenes, individuell einzusetzendes Instrument, das speziell dazu gedacht ist, das adaptive Verhalten von Heranwachsenden im Alter von 12 bis 20 Jahren im Hinblick auf Verantwortung und Unabhängigkeit zu messen. Während die meisten Messmethoden für adaptives Verhalten sich mit einfachen Fertigkeiten beschäftigen, beurteilt die RISA komplexeres Verhalten. Die RISA misst adaptives Verhalten in neun Funktionsbereichen: häusliche Fertigkeiten, Umgang mit Geld, Mitgliedschaft in der Gesellschaft, persönliche Planung, Fertigkeiten im Verkehr, berufliche Entwicklung, Selbstmanagement, soziale Reife und soziale Kommunikation.
Für diese Übersicht ist das Gebiet der „Verantwortung“ am interessantesten. Dabei handelt es sich um eine große Gruppe adaptiver Verhaltensweisen, die soziale Erwartungen ebenso erfüllen wie Standards von Gegenseitigkeit, Verantwortlichkeit und Fairness und die eine persönliche Entwicklung aufgrund von Selbst- und Sozialmanagement, altersangemessenem Verhalten und sozialer Kommunikation ermöglichen. Die RISA unterstellt, dass eine Person, die sich verantwortungsbewusst verhält, zuverlässig, vertrauenswürdig und in der Lage ist, soziale Regeln nicht nur einzuhalten, sondern auch zu formen.
Laut Handbuch entspricht die RISA den Scales of Independent Behavior und den Vineland Adaptive Behavior Scales, besitzt eine akzeptable Inhaltsvalidität sowie hohe Werte für die interne Konsistenz und Test-Retest-Reliabilität. Die Skala wurde anhand einer amerikanischen Stichprobe von 2.400 Personen standardisiert. Sie wird innerhalb von 30 bis 45 Minuten in Form eines einheitlichen Interviews mit einem Befragten bearbeitet, der den Heranwachsenden kennt. [Erhältlich bei: Riverside Publishing Company, www.riverpub.com]

6.2.2.1 Assessments sozialer Fertigkeiten bei Erwachsenen

1. Matson Evaluation of Social Skills in Individuals with Severe Retardation (*MESSIER*; Matson, 1995)

MESSIER ist ein Fragebogen mit 85 Items zur Beurteilung sozialer Stärken und Schwächen bei Menschen mit ernsten geistigen Behinderungen. Die Items sind in sechs Untergruppen unterteilt: a) positiv verbal (z. B. „Reagiert auf Stimme des Betreuers oder einer anderen Person", „Sagt ‚Bitte' wenn er nach etwas fragt", „Äußert sich zum eigenen emotionalen Zustand, z. B. ‚Ich bin traurig'", „Reagiert angemessen auf die Vorstellung Unbekannter"); b) positiv non-verbal (z. B. „Sieht den Betreuer an, wenn er angesprochen wird", „Gibt ihm bekannten Menschen die Hand", „Hat angemessene Haltung"); c) positiv allgemein (z. B. „Zeigt ihm bekannten Menschen Zuneigung", „Nimmt ohne Ermutigung an einem Spiel oder einer Aktivität mit anderen teil", „Teilt, ohne dazu aufgefordert zu werden", „Hält sich an die Regeln der Einrichtung"); d) negativ verbal (z. B. „Unangebrachtes wiederholtes Vokalisieren", „Spricht mit vollem Mund"), e) negativ non-verbal (z. B. „Fügt sich selbst Verletzungen zu oder verhält sich auf andere Weise unangebracht, um sozialen Kontakt zu vermeiden", „Gleichgestellte oder Betreuer werden geschubst, geschlagen, getreten usw."); f) negativ allgemein (z. B. „Läuft übermäßig oft hinter Betreuern her", „Stört andere bei Aktivitäten"). Die Faktorenanalyse der MESSIER-Skala führt zu zwei Dimensionen: der eine Faktor beschreibt positive soziale Verhaltensweisen und der andere negative.

Die Autoren der Skala berichten von einer hohen Stabilität bei verschiedenen Beurteilern, einer guten zeitlichen Stabilität und einer guten internen Konsistenz (Matson et al., 1999). Hohe konvergente Validität mit entsprechenden Bereichen der VABS wurde ebenfalls festgestellt (Matson, 1998). [Erhältlich bei: Scientific Publishers über den Hauptautor, johnmatson@aol.com]

2. Scale for the Evaluation of Social Abilities (*VAS*; Nota und Soresi, undatiert)

Von der VAS gibt es zwei Versionen. Die Grundschulversion umfasst 22 Items, die das prosoziale Verhalten von Kindern in der Schule beschreiben. Der Lehrer beurteilt das Kind entsprechend dem Zutreffen jeder Beschreibung und der Häufigkeit des Auftretens. Die Beurteilungen beruhen auf der Beobachtung des Lehrers, wie sich das Kind bezüglich jeder Verhaltensweise anstellt. Die Erwachsenenversion nutzt dasselbe Format wie die Juniorversion. Sie umfasst 16 Items, die alle im beruflichen Umfeld relevant sind. Beide Skalen lassen sich schnell und einfach bearbeiten. Die Autoren der Skala berichten über die hohe interne Konsistenz und Reliabilität. [Erhältlich bei: Laura Nota vom Fachbereich Entwicklungspsychologie und Sozialisierung, Universität Padua, Italien, laura.nota@unipd.it]

3. Assessment of social competence for children and young adults with developmental disabilities (*ASC*; Meyer et al., 1985)

Das ASC ist für Kinder oder Erwachsene mit oder ohne Lernschwierigkeiten geeignet. Es besteht aus 252 einzelnen Verhaltensweisen, die zu 11 Funktionen zusammengefasst wurden: Initiierung, Selbst-Regulation, Regeln befolgen, positiv Verstärken, negatives Feedback geben, Hilfestellung einfordern, Unterstützung anbieten, Anleitung annehmen, Vorlieben bekannt geben, Negatives verarbeiten, Beenden. Die Items dieser Funktionen sind in acht Ebenen gruppiert, welche eine Hierarchie an zunehmender sozialer Fähigkeit repräsentieren. Somit reicht das Assessment-Instrument von den frühesten Manifestationen jeder Funktion bis zu ihrer gekonnten Ausführung, wie sie von Erwachsenen gezeigt wird. Das ASC gruppiert Verhaltensweisen entsprechend ihrer scheinbaren Funktion für die Person. Die ursprüngliche Itemliste beruhte auf bestehenden Assessments sozialen und adaptiven Verhaltens und auf einer Sichtung der Literatur, die eigenständige soziale Fertigkeiten erwähnt, die Ziele von Interventionen waren. Das ASC wurde für die Messung von sozialer Kompetenz auf allen sozialen und intellektuellen Funktionsebenen entwickelt. Das ASC wurde in Schulen, in gesellschaftlichen Situationen und an Arbeitsplätzen verwendet. Die Anwendung dauert ca. 45 Minuten. Die Autoren berichten über akzeptable Werte für Reliabilität und Validität bei Erwachsenen und Kindern (Meyer et al., 1990). [Erhältlich bei: Syracuse University, Syracuse, New York, USA]

4. Social Performance Survey Schedule, Revised (*SPSS-R*; Matson et al., 1983)

Das SPSS-R ist eine Überarbeitung des SPSS (Lowe und Cautella, 1978), das 100 Items umfasste, um positives und negatives Sozialverhalten bei Erwachsenen zu beurteilen. Das überarbeitete SPSS war für Menschen mit leichten bis mittleren geistigen Behinderungen gedacht und enthält 57 der ursprünglichen SPSS-Items. Familienmitglieder oder Betreuer beurteilen die Häufigkeit, mit der jede Verhaltensweise gezeigt wird, anhand einer fünfstufigen Likertskala. Zu den beurteilten Verhaltensweisen gehörten Augenkontakt, Unterbrechungen, Drohungen und Begreifen von sozialen Hinweisen. Aus einer bedeutenden Komponentenanalyse mit Daten von 207 geistig behinderten Erwachsenen ergaben sich vier Faktoren (Matson et al., 1983): „angemessene soziale Fertigkeiten“, „Kommunikationsfertigkeiten“, „unangemessene Äußerung“ und „soziopathisches Verhalten“. Das ursprüngliche SPSS hat sich als psychometrisch robust erwiesen. Es gibt jedoch kaum Untersuchungen der psychometrischen Eigenschaften der Überarbeitung und normative Daten sind nicht verfügbar (Bielecki und Swender, 2004).

6.2.2.2 Assessments sozialer Fertigkeiten bei Kindern und Heranwachsenden

1. Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (*MESSY*; Matson et al., 1983)

MESSY kann bei Kindern und Jugendlichen von 4 bis 18 Jahren verwendet werden. Die Items decken eine breite Spanne verbalen und non-verbalen Verhaltens ab. Das Instrument besteht aus einer Selbstbeurteilung mit 62 Items und einer Beurteilung für Lehrer mit 64 Items. Bei den Items geht es um eigenständige erkennbare Verhaltensweisen und nicht um allgemeine Persönlichkeitsmerkmale. Zum Beispiel enthält MESSY Items wie „Bringt andere Menschen zum Lachen" und nicht „Hat Humor".

MESSY bietet Skalen für angemessene und unangemessene soziale Fertigkeiten, so dass Benutzer sich nicht ausschließlich auf die negativen Aspekte des kindlichen Verhaltens konzentrieren, sondern auch positive Aspekte berücksichtigen. Beispiele für angemessenes Verhalten sind „Hilft einem Freund, der sich wehgetan hat" und „Nähert sich anderen Personen, um ein Gespräch zu beginnen". Beispiele für unangemessenes Verhalten sind „Schaut andere Kinder böse an" und „Will sich an jemandem rächen, der ihm wehgetan hat". Die Bearbeitung dauert etwa 15 Minuten.

MESSY ist ein etabliertes Instrument, das günstig bewertet wurde und häufig verwendet wird. Die Normen, beruhend auf 1.164 Kindern, sind nach Alter und Geschlecht aufgegliedert. Der Alpha-Koeffizient für interne Reliabilität ist .93 (Lehrerformular) und .80 (Selbstbeurteilungsformular). Zwei Studien (gesamtes n = 744) haben die Faktoren Validität, Übereinstimmungsvalidität und Konstruktvalidität von MESSY untersucht. Werte auf der MESSY-Skala korrelierten a) positiv mit den Ergebnissen der Beurteilungen durch die Lehrer, Popularität in der Klasse und mit den von den Kindern vorgeschlagenen Lösungen für soziale Dilemmas sowie b) negativ mit den Symptomen von Psychopathologien wie Angst und Depression, mit der Child Behavior Checklist und der Pier-Harris Self-Concept-Skala. Es hat sich erwiesen, dass Hör- und Sehbehinderungen mit niedrigen Werten zusammenhängen. [Erhältlich bei: IDS Publishing Corporation. P.O. Box 389. Worthington, Ohio, 43085, USA; Webseite: www.idspublishing.com]

2. School Social Behavior Scales, 2nd Edition (*SSBS-2*; Merrell, 2002)

Die SSBS-2 sind eine Überarbeitung der ursprünglichen SSBS, die das erste Mal 1993 veröffentlicht wurden und national und international häufig verwendet werden. Die erste SSBS-Ausgabe ist nicht mehr verfügbar. Die SSBS-2 messen soziale Kompetenz und antisoziales Verhalten bei Kindern und Heranwachsenden von 5 bis 18 Jahren und können von Lehrern oder anderen Fachleuten im schulischen Umfeld innerhalb von 5 bis 10 Minuten bearbeitet werden. Sie liefern umfassende Beurteilungen sowohl von sozialen Fertigkeiten als auch von antisozialem Problemverhalten bei Kindern und Heranwachsenden in Schulen.

Die SSBS-2 bestehen aus zwei Skalen mit gleichen Normen. Die Skala für soziale Kompetenz umfasst 32 Items, die adaptive, prosoziale Fertigkeiten messen, und besitzt drei Subskalen: Beziehungen zu Gleichgestellten, Selbstmanagement/Unterordnung und schulisches Verhalten. Die Skala für antisoziales Verhalten umfasst 32 Items, die sozialrelevantes Problemverhalten messen, und besitzt ebenfalls drei Subskalen: feindselig/reizbar, antisozial/aggressiv und aufsässig/störend.
Die SSBS-2 wurden anhand einer nationalen amerikanischen Stichprobe von 2.280 Schülern vom Kindergarten bis zur 12. Jahrgangsstufe standardisiert. Bezüglich Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, sozioökonomischem Status und besonderer Unterrichtsbeteiligung bilden sie weitgehend den US-Zensus des Jahres 2000 ab. Rohwerte werden in T-Werte, Prozentränge und beschreibende soziale Funktionsniveaus umgerechnet. Die interne Konsistenz-Reliabilität der SSBS-2 beträgt .96 bis .98 für die beiden Gesamtskalen und .94 bis .96 für die sechs Subskalen. Die Test-Reliabilität der SSBS-2 in einwöchigen Intervallen ist mit .86 bis .94 dokumentiert und in dreiwöchigen Intervallen mit .60 bis .83. Interrater-Reliabilitätskoeffizienten bei Beurteilungen durch Lehrer und schulische Hilfskräfte werden mit .72 bis .86 für die Werte der sozialen Kompetenz angegeben und mit .53 bis .71 für die Werte des antisozialen Verhaltens. Ausführliche Belege für die Validität der SSBS-2 sind im Benutzerhandbuch enthalten. [Erhältlich bei: Assessment-Intervention Resources, 2285 Elysium Avenue, Eugene, OR 97401, USA, Webseite: www.assessment-intervention.com]

3. Home & *Community Social Behavior Scales* (*HCSBS*; Merrell und Caldarella, 2002)
Die HCSBS sind ein Gegenstück zu den SSBS-2 und sind für Bearbeiter im häuslichen und gemeindlichen Umfeld gedacht. Im Wesentlichen decken sie dieselben Bereiche ab wie die SSBS-2, aber nicht die „schulischen Leistungen“. Die HCSBS umfassen zwei gleich normierte Skalen. Die Skala für soziale Kompetenz beinhaltet 32 Items, die mithilfe zweier Subskalen adaptive prosoziale Fertigkeiten messen: Beziehungen zu Gleichgestellten und Selbstmanagement/Unterordnung. Die Skala für antisoziales Verhalten umfasst 32 Items, die mithilfe zweier Subskalen sozial bedingtes Problemverhalten messen: aufsässig/störend und antisozial/aggressiv.
Die HCSBS wurden anhand einer nationalen amerikanischen Stichprobe von 1.562 Kindern und Heranwachsenden im Alter von 5 bis 18 Jahren standardisiert. Die Normstichprobe bildet in Bezug auf Geschlecht, ethnische Zugehörigkeit, sozioökonomischen Status und Besuch von Förderschulen weitgehend den US-Zensus des Jahres 2000 ab. Rohwerte werden in T-Werte, Prozentränge und beschreibende soziale Funktionsniveaus umgerechnet. Die interne Konsistenz-Reliabilität der HCSBS beträgt .96 bis .97 für die beiden Gesamtskalen und .94

für die vier Subskalen. Die Test-Reliabilität der HCSBS in ein- bis zweiwöchigen Intervallen ist für die Skala für soziale Kompetenz mit .84 dokumentiert und für Gesamtwerte der Skala für antisoziales Verhalten mit .91. Interrater-Reliabilitätskoeffizienten bei Beurteilungen desselben Kindes durch Mutter und Vater werden mit .86 für die Gesamtwerte der sozialen Kompetenz angegeben und mit .71 für die Gesamtwerte des antisozialen Verhaltens. Ausführliche Belege für die Validität der HCSBS sind im Benutzerhandbuch enthalten. [Erhältlich bei: Assessment-Intervention Resources, 2285 Elysium Avenue, Eugene, OR 97401, USA, Webseite: www.assessment-intervention.com]

4. Social Skills Rating System (*SSRS*; Gresham & Elliott, 1990)

Das SSRS ist eine national standardisierte Serie von Fragebogen, mit denen Informationen über das Sozialverhalten von Kindern und Heranwachsenden (Alter 3 bis 18 Jahre) bei Lehrern, Eltern und den betreffenden Personen selbst gewonnen werden sollen. Das Ausfüllen jedes Fragebogens dauert 10 bis 25 Minuten. Die Items auf jeder Skala werden entsprechend der wahrgenommenen Häufigkeit und Bedeutung beurteilt. Es gibt drei Skalen. Die Skala für soziale Fertigkeiten misst positive soziale Verhaltensweisen: Kooperation, Empathie, Selbstbehauptung, Selbstkontrolle und Verantwortungsbewusstsein. Die Skala für Problemverhalten misst Verhaltensweisen, die der Entwicklung positiver sozialer Fertigkeiten im Wege stehen können: Probleme externalisieren (z. B. aggressive Handlungen und schlechte Kontrolle der eigenen Wut), Probleme internalisieren (z. B. Traurigkeit und Angst) sowie Hyperaktivität (z. B. zappelig sein und impulsive Handlungen). Die Skala für schulische Leistungen liefert eine kurze Einschätzung des Funktionierens in der Schule. Lehrer beurteilen die Leistungen beim Lesen und Rechnen, die allgemeine kognitive Funktion sowie Motivation und elterliche Unterstützung. Obwohl das SSRS von verschiedenen Menschen angewandt werden kann, müssen es Fachleute für psychologische Tests interpretieren. Bei einer Überprüfung von sechs Skalen zur Messung der sozialen Fertigkeiten bei Kindern stellte sich das SSRS aufgrund seines Multiple-Source-Ansatzes und seiner Verbindung zur Intervention als komplettestes System dar (Demaray et al., 1995). Die Standardwerte lassen sich in Perzentilränge umwandeln. Das SSRS wurde anhand einer nationalen amerikanischen Stichprobe von mehr als 4.000 Personen standardisiert. Es bietet unterschiedliche Normen für Jungen und Mädchen und für Schüler mit und ohne Behinderungen. Die Autoren berichten über hohe Werte bei der internen Konsistenz, der Test-Retest-Reliabilität sowie bei der Inhalts-, Konstrukt- und Übereinstimmungsvalidität. Computersoftware (ASSIST) erleichtert Bearbeitung und Auswertung und liefert Verhaltensziele und Vorschläge für die Planung von Interventionen. Eine scanningfähige Version von ASSIST besitzt Optionen für

Gruppenauswertungen. Sie sortiert und arrangiert Informationen nach Gruppen, Einzelpersonen, Klassen, Jahrgangsstufen, Schulen, Bezirken, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit und Zeit. [Erhältlich bei: American Guidance Service, Inc., 4201 Woodland Road, Circle Pines, MN 55014, USA]

5. Waksman Social Skills Rating Scale (*WSSRS*; Waksman, 1985)
Die WSSRS ist für Kinder und Heranwachsende gedacht (Jahrgangsstufen K – Kindergarten – bis 12 des amerikanischen Schulsystems). Sie eignet sich dazu, Defizite bei sozialen Fertigkeiten zu erkennen, Fertigkeiten für Trainingsmaßnahmen auszuwählen und den Erfolg eines Trainings der sozialen Fertigkeiten zu beurteilen. Sie umfasst 21 normbezogene Items, die auf einer vierstufigen Likertskala beurteilt werden müssen. Die Hauptskala betrifft soziale Fertigkeiten. Zwei Subskalen behandeln Aggression und Passivität. Es gibt getrennte Formulare für Jungen und Mädchen. Sie werden von Lehrern ausgefüllt, was 15 bis 20 Minuten dauert. Die Autoren der Skale berichten über eine hohe interne Konsistenz. Demaray et al. (1995) erwähnen jedoch Schwächen bei anderen psychometrischen Eigenschaften. Diese Autoren legen außerdem nahe, dass die Nützlichkeit trotz der Kürze der Skala und ihrer einfachen Anwendung darunter leidet, dass sie sich auf Defizite von Fertigkeiten konzentriert und nicht auf prosoziales Verhalten. [Erhältlich bei: M.D. Angus and Associates limited, Webseite: www.psychtest.com]

6. Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (*WSSCSA*; Walker und McConnel, 1995)
Es gibt zwei Versionen der Walker-McConnell-Skala: Die Heranwachsendenversion enthält vier analytisch abgeleitete Subskalen (Selbstkontrolle, Beziehungen zu Gleichgestellten, schulische Anpassung und Empathie) mit insgesamt 53 Items. Anhand der Skala beurteilen Lehrer die Häufigkeit, mit der soziale Fertigkeiten schätzungsweise von jedem beurteilten Schüler gezeigt werden. Die Bearbeitung der 53 Items der Heranwachsendenskala dauert üblicherweise nicht länger als 10 Minuten pro Schüler. Die Kinderversion besteht aus drei analytisch abgeleiteten Subskalen (vom Lehrer bevorzugtes Sozialverhalten, von Gleichgestellten bevorzugtes Sozialverhalten und schulische Anpassung) mit zusammen 43 Items. Anhand der Skala beurteilen Lehrer die Häufigkeit, mit der soziale Fertigkeiten schätzungsweise von jedem beurteilten Schüler gezeigt werden. Die Bearbeitung der 43 Items der Kinderskala dauert üblicherweise nicht länger als 10 Minuten pro Schüler.
Die psychometrischen Eigenschaften der Skalen sind nicht aus der Webseite des Herausgebers ersichtlich. Die Eigenschaften der Kinderversion werden jedoch von Demaray et al. (1995) beschrieben. Sie geben an, dass das Handbuch ausgezeichnete interne Konsistenz, ausreichende Interrater-Reliabilität und ausreichende bis hervorragende Test-Retest-

Reliabilität erwähnt. Inhalts-, Konstrukt- und Kriterienvalidität sowie diskriminante Validität werden ebenfalls genannt. Demaray et al. (1995) bemerken, dass einige der Stichproben, mit denen Reliabilität und Validität getestet wurden, ziemlich klein waren. Außerdem weisen sie darauf hin, dass die Stichprobe, mit der die Kinderskala standardisiert wurde, nicht für die Bevölkerung der USA repräsentativ war. [Webseite: www.wadsworth.com]

7. The School Social Skills Rating Scale (*SSSRS*; Brown et al., 1984)

Die SSSRS soll Schulpersonal, insbesondere Klassenlehrern, dabei helfen, Schülerdefizite bei schulbezogenem Sozialverhalten aufzudecken. Es ist für Kinder der Jahrgangsstufen 1 bis 12 des US-Schulsystems gedacht. Die Skala mit 40 Items zu beobachtbaren prosozialen Fertigkeiten wurde sozial validiert und als wichtig für den Erfolg von Schülern auf folgenden Gebieten angesehen: a) Beziehungen zu Erwachsenen (12 Items), b) Beziehungen zu Gleichgestellten (16 Items), c) Schulregeln (6 Items) und d) Verhalten in der Klasse (6 Items). Die Bearbeitung dauert 10 Minuten.

Die SSSRS ist ein kriterienorientiertes Instrument, das Erkenntnisse über die sozialen Stärken und Schwächen eines Schülers liefert. Die Beurteilung der Beobachtungen des Vormonats erfolgt mithilfe einer sechsstufigen Likertskala. Daten zu Test-Retest- und Interrater-Reliabilität deuten an, dass die Skala eine vergleichbare Reliabilität bei Schülern besitzt, die zu Hause, in Förderschulen und in normalen Schulen unterrichtet werden. Das Handbuch beschreibt Bedingungen unter denen die 40 Fertigkeiten zum Tragen kommen sollten. [Erhältlich bei: Slosson Educational Publications Inc., Webseite: www.slosson.com]

8. Social Behavior Assessment Inventory (*SBAI*; Stephens und Arnold, 1992)

Das SBAI misst das Niveau des Sozialverhaltens bei Kindern und Jugendlichen im Klassenumfeld. Es wurde als Begleitinstrument zu *Social Skills in the Classroom* entworfen und eignet sich für Förderschulklassen oder alle Klassen, in denen es Problemverhalten gibt. Seine 136 Items beschreiben soziale Fertigkeiten, die häufig in der Klasse beobachtet werden. Ein Lehrer oder eine andere Person (z. B. ein Elternteil), der/die das Verhalten eines Schülers beobachtet hat, beurteilt jedes Item auf einer vierstufigen Skala, die sowohl das Vorhandensein als auch das Ausmaß des vom Schüler gezeigten Verhaltens beschreibt. Die Bearbeitung dauert 30 bis 45 Minuten. Mit den Ergebnissen der vier Verhaltensskalen (umfeldbezogenes, zwischenmenschliches, selbstbezogenes und aufgabenbezogenes Verhalten) und 30 Subskalen können Unterrichtsstrategien für die Entwicklung sozialer Fertigkeiten entwickelt werden.

Bei ihrer Überprüfung des SBAI stellten Demaray et al. (1995) fest, dass zwar das Handbuch hohe interne Konsistenz und Interrater-Reliabilität vermeldete, aber keine Angaben zur Test-

Retest-Reliabilität beinhaltete. Das Handbuch enthielt nach ihrer Meinung Hinweise auf ausreichende Inhalts-, Konstrukt- und Konvergenzvalidität. [Erhältlich bei: Psychological Assessment Resources, Inc. 16204 N. Florida Avenue, Lutz, FL 33549, USA. Web: www.parinc.com]

6.2.3 Berufsbezogene Assessment-Skalen mit einem Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten

1. Vocational Assessment and Curriculum Guide (*VACG*; Rusch et al., 1982)

Der VACG ist ein Assessment-Instrument, das auf einer sozialökologischen Analyse von Beschäftigungschancen beruht. Er enthält eine Vielzahl allgemeiner Arbeitsfertigkeiten und sozialer Fertigkeiten, die auf einer empirischen Analyse von Arbeitsanforderungen beruhen. Rusch et al. (1982) befragten Arbeitgeber im Dienstleistungssektor und in der leichten Industrie, um herauszufinden, welche Fertigkeiten bei Einsteigerarbeitsplätzen erwartet wurden. Die Ergebnisse dieser Umfrage lieferten die Items für den VACG.

Der VACG wurde als Verhaltensbeurteilungsskala entworfen, die einen Maßstab für die beruflichen und sozialen Fertigkeiten von behinderten Personen liefert. Er umfasst die Bereiche: Verhalten am Arbeitsplatz (Anwesenheit/Durchhaltevermögen, Selbständigkeit, Produktion, Lernen, Verhalten) und Interaktionsfertigkeiten (Kommunikation, soziale Fertigkeiten, Selbsthilfe [Gepflegtes Erscheinungsbild/Essen], schulische Fertigkeiten [Lesen, Schreiben, Rechnen]). Der VACG enthält 66 Items, die jeweils mit einer Wendung beginnen wie „Zeigt der Mitarbeiter“, gefolgt von einer Beschreibung des beurteilten Verhaltens. Mehrere mögliche Antworten sind vorgegeben und geben an, wie gut/schlecht der Mitarbeiter abschneidet. Die Beurteiler sind aufgefordert, den Satz zu wählen, der den aktuellen Funktionslevel der Person am besten beschreibt. Der VACG ist dazu gedacht, von Lehrern, Wiedereingliederungshelfern, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Eltern und Betreuern eingesetzt zu werden, um das allgemeine Fertigkeitsniveau einer Person im Verhältnis zu Standards zu bestimmen, die als wichtig für den Erfolg in einer Beschäftigung im Gaststättengewerbe, in der leichten Industrie oder bei Hausmeistertätigkeiten bezeichnet werden.

Über die psychometrischen Eigenschaften des VACG berichten Menchetti und Rusch (1988). Die Test-Retest-Koeffizienten reichen von .69 bis .96 (Durchschnitt = .79). Die interne Konsistenz aufgrund der Alpha-Koeffizienten reichte von .59 bis .91 (Durchschnitt = .76) für VACG-Bereichswerte. Der Alpha-Koeffizient für den gesamten Test betrug .95. Ergebnisse aus empirischen Validierungen lassen den Schluss zu, dass die Bereichswerte sich bei Personen mit geistigen Behinderungen unterschieden, wenn sie nur Arbeitserfahrung in geschützten Arbeitsstätten hatten, oder wenn sie erfolgreich am freien Arbeitsmarkt tätig waren. [Erhältlich bei: Exceptional Education, P.O. Box 15308, Seattle, WA 98155, USA]

2. Transition Behavior Scales, 2nd ed. (*TBS-2*; McCarney und Anderson, 2000)

Die TBS-2 beruhen auf der verhaltenswissenschaftlichen Literatur darüber, womit sich Erfolg am Arbeitsplatz und beim Übergang ins Arbeitsleben voraussagen lässt. Es gibt zwei Versionen, eine Schüler-Selbstbeurteilungsversion und eine Schulversion, die von einem oder mehren Lehrern ausgefüllt wird. Sie eignen sich für jede Art der Behinderung bei Jugendlichen von 12 bis 18 Jahren und enthalten 62 Items, die sich auf drei Subskalen verteilen: arbeitsbezogenes Verhalten, zwischenmenschliche Beziehungen und soziale/gesellschaftliche Erwartungen. Diese Subskalen beruhen auf einer Faktorenanalyse der ursprünglichen Items. Jedes Item wird auf einer sechsstufigen Skala beurteilt. Die Werte lassen sich in Perzentilränge entsprechend nationalen Normen umwandeln. Die TBS-2-Schulversion wurde mit insgesamt 2.624 Schülern aus 20 repräsentativen Staaten der USA standardisiert. Schul- und Selbstbeurteilungsversion enthalten getrennte Normen für männliche und weibliche Schüler. Die Bearbeitung dauert 15 bis 20 Minuten.

Das Handbuch *Transition Behavior Scale IEP and Intervention* enthält individuelle Ziele, Zwischenziele und Maßnahmen für Ausbildungspläne bezüglich aller 62 Items der Skala. [Erhältlich bei: Hawthorne Educational Services, Inc., 800 Gray Oak Drive, Columbia, MO 65201, USA, Webseite: www.hes-inc.com]

3. Transition Planning Inventory (*TPI*; Clark und Patton, 1997)

Das TPI ist ein Instrument zur Erkennung und Planung des gesamten berufsvorbereitenden Bedarfs von Schülern im Alter von 14 bis 25 Jahren. Es soll Schulmitarbeitern eine systematische Methode an die Hand geben, um kritische Bereiche der Übergangsplanung in den Beruf festzustellen, die individuelle Bedürfnisse, Präferenzen und Interessen berücksichtigen. Informationen über den berufsvorbereitenden Bedarf werden beim Schüler, seinen Eltern oder Erziehungsberechtigten und Schulmitarbeitern gesammelt. Zu diesem Zweck gibt es drei Formulare, die speziell auf jede dieser Zielgruppen zugeschnitten sind. Die Formulare enthalten dieselben 46 Items, die folgende Assessmentgebiete abdecken: Beschäftigung, weiterer Ausbildungs-/Trainingsbedarf, Kommunikation, zwischenmenschliche Beziehungen. Der Schülerfragebogen enthält darüber hinaus 15 offene Fragen. Eine spanische Version der Skala ist verfügbar und das Ausfüllen der Bogen ist auch mithilfe einer Computersoftware möglich.

Es gibt mehrere Items, die direkt oder indirekt mit sozialen Fertigkeiten am Arbeitsplatz zu tun haben. Item-Beschreibungen für die Verantwortlichen nennen den Inhalt jedes Items und einige Beispiele. Falls zutreffend, erwähnen sie soziale Fertigkeiten im Zusammenhang mit Arbeit. Beispielsweise lautet Item 3 des Gebiets „Beschäftigung“: „Weiß, wie man eine Stelle findet“. Die Beschreibung dieses Items ist: „Schüler kennen die grundlegenden Schritte von Stellensuche und Bewerbung und wissen, wie sie einen guten Eindruck bei einem Bewerbungsgespräch machen“. Nachstehender Kasten enthält Items, die direkt oder indirekt

eine gewisse Relevanz bezüglich Fertigkeiten am Arbeitsplatz besitzen. [Erhältlich bei: Pro-Ed, 8700 Shoal Creek Blvd., Austin, TX 78757-6897, USA. Telefon: 800-897-3202; Fax: 512-451-8542; E-Mail: proedrd2@aol.com; Webseite: www.proedinc.com]

Kasten *Items des TPI mit Bezug zu sozialen Fertigkeiten*

Beschäftigung	3.	Weiß, wie man eine Stelle findet
	4.	Besitzt allgemeine Arbeitsfertigkeiten und Arbeitseinstellungen, die Arbeitgeber bevorzugen, und die erforderlich sind, um einen Arbeitsplatz zu behalten, und um berufliche Fortschritte zu machen; dies kann sich auch auf unterstützte Arbeit beziehen
Selbstbestimmung	33.	Äußert anderen gegenüber Gefühle und Ideen auf angemessene Weise
	34.	Äußert anderen gegenüber Gefühle und Ideen selbstbewusst
Kommunikation	37.	Besitzt die erforderlichen Sprachfertigkeiten
	38.	Besitzt die erforderlichen Fertigkeiten, um zuzuhören
Zwischenmenschliche Beziehungen	43.	Schließt und pflegt enge und/oder lockere Freundschaften in vielen Umgebungen
	44.	Zeigt angemessenes Verhalten in vielen Umgebungen
	45.	Besitzt Fertigkeiten, um gut mit Kollegen auszukommen
	46.	Besitzt Fertigkeiten, um gut mit Vorgesetzten auszukommen

4. *Occupational Skills Assessment Instrument* (*OSAI*; Mathews et al., 1980a)

   Das OSAI umfasst 13 Checklisten. Zehn haben mit komplexen arbeitsbezogenen sozialen Fertigkeiten zu tun, die von Fachleuten auf dem Beschäftigungsgebiet als wichtig bezeichnet wurden: nach Hinweisen auf eine Stelle suchen, mit einem potentiellen Arbeitgeber telefonieren, Situation im Bewerbungsgespräch, Hinweise eines Vorgesetzten akzeptieren, Kritik von einem Arbeitgeber akzeptieren, konstruktive Kritik leisten, einem Vorgesetzten ein Problem erläutern, einem Kollegen ein Lob für eine gut gemachte Arbeit aussprechen, ein Lob entgegennehmen. Zu diesem Instrument gehören Rollenspielscripts für jede dieser sozialen Situationen. Sie beschreiben a) die zu erledigende Aufgabe und b) eine Reihe von Situationen, die nachgespielt werden sollen und enthalten c) vorgegebene Behauptungen und Verhaltensweisen, die von der Person, die das Instrument benutzt, dargestellt werden sollen. Zum Beispiel lauten die erforderlichen Schritte für „Einem Vorgesetzten ein Problem erläutern“ wie folgt: 1. sagen, dass etwas nicht funktioniert; 2. fragen, ob der Vorgesetzte Zeit für ein Gespräch hat; 3. das Problem beschreiben; 4. ein Beispiel für das Problem geben; 5. mögliche Lösungen nennen; 6. fragen, ob der Vorgesetzte eine Lösung hat oder etwas tun kann; 7. die Lösung mit eigenen Worten wiederholen; 8. fragen, ob noch etwas zu tun sei; 9. dem Vorgesetzten für seine Hilfe danken. Zielverhalten, das korrekt gezeigt wird, wird abgehakt. Eine Null neben dem Zielverhalten deutet an, dass dieses Verhalten nicht oder nicht richtig gezeigt wurde. Der Anteil der möglichen Zielverhaltensweisen, die korrekt gezeigt wurden, wird dann in einen Prozentsatz umgewandelt.

Bei den drei übrigen Checklisten handelt es sich um Kriterientests für folgende Gebiete: einen Nachfassbrief nach einem Bewerbungsgespräch schreiben, auf eine Stellenanzeige schreiben, eine Steuererklärung ausfüllen. Validität und Reliabilität des OSAI wurden festgestellt (Mathews et al., 1980b, 1981, 1982). [Erhältlich bei: Research and Training Center on Independent Living, University of Kansas, Room 4089 Dole Center, 1000 Sunnyside Avenue, Lawrence, Kansas, 66045-7555, USA, Webseite: www.rtcil.org/catalog.htm]

6.2.4 Spezielle Assessments für berufliche Fertigkeiten

1. Social Competence in the Workplace, Testversion (*SCW*; Nota und Soresi, undatiert)
SCW ist eine Verhaltens-Checkliste, die speziell für die Beurteilung arbeitsplatzbezogener sozialer Fertigkeiten entwickelt wurde. Sie umfasst 58 Items, die mit „Ja“, „Nein“ oder „Ja/nein“ bewertet werden, je nachdem, ob die Verhaltensweisen am Arbeitsplatz gezeigt werden oder nicht. Es handelt sich um eine neue Checkliste, die noch psychometrisch validiert werden muss. Eine deutsche Übersetzung einer englischen Version des italienischen Originals ist in Anhang 5 enthalten. [Mehr Informationen sind von den Autoren erhältlich: laura.nota@unipd.it).]

6.3 Andere nützliche Assessment-Hilfsmittel

6.3.1 Einleitung

Wie David Felce bereits erwähnte, ist es von großer Wichtigkeit, gute Information über die Personen zu sammeln, die Unterstützung in einer Einrichtung suchen, um eine Arbeit zu finden und zu behalten. Behinderte benötigen wegen ihrer Behinderung besondere Hilfe, um ihre persönlichen Interessen und Vorlieben mit einer geeigneten Arbeit in Deckung zu bringen: Was sind die Fähigkeiten der Person? Was sind ihre besonderen Bedürfnisse? Welche Informationen müssen wir über diese Person gewinnen, die in Bezug auf ihre zukünftige Beteiligung am Arbeitsmarkt von Bedeutung sind? Ein gutes Assessment des Klienten macht es dem Jobcoach leichter, einen individuellen Entwicklungs- oder Unterstützungsplan zu entwerfen, und es vermeidet, dass Menschen aus dem Arbeitsmarkt herausfallen.

Ist geklärt, welche Kompetenzen der Person für eine erfolgreiche Berufstätigkeit fehlen, erweist es sich als ziemlich schwierig, daraus einen maßgeschneiderten individuellen Plan zu entwickeln. Grobe und allgemeine Beschreibungen von Kompetenzen lassen weder exakt erkennen, wo das Problem des Betreffenden liegt (in welchen Situationen und unter welchen Umständen), noch verraten sie, wie diese Kompetenzen am besten trainiert werden könnten, um künftig in ähnlichen Situationen erfolgreicher zu sein. Beispiel: Falls dem Klienten einige

Fertigkeiten hinsichtlich der Kompetenz „mit anderen zusammenarbeiten“ fehlen, ist es auch wichtig, Informationen über den (vorigen) Arbeitsplatz zu sammeln, um herauszufinden, unter welchen besonderen Umständen sich die mangelnde Zusammenarbeit gezeigt hat und was der Grund dafür gewesen sein könnte. Neben den Informationen, zu denen ein spezielles Assessment-Instrument (wie oben beschrieben) verhelfen kann, gibt es viele andere Hilfsmittel, die uns wichtige Zusatzinformationen liefern können, darunter:

- STARR
- Portfolio
- SMART-Modell
- Arbeitsplatzprofil
- Persönliche Zukunftsplanung

Kompetenzbasiertes Denken unterscheidet sich vom herkömmlichen Denken in „Qualifikationen“. Wenn wir an Qualifikationen denken, übersehen wir die einzigartigen Charakteristiken des Individuums. Die Einmaligkeit der Personen versteckt sich hinter ihrer Qualifikation. Deshalb gewährleistet kompetenzbasiertes Denken einen respektvolleren Ansatz, insbesondere im Zusammenhang mit der Ausbildung für den Arbeitsmarkt von Personen mit Lernschwierigkeiten.

6.3.2 STARR

Das explorative Interview ist der erste Kontakt zwischen dem Jobcoach und dem Klienten. Neben den Angaben auf dem Anmelde- oder Aufnahmeformular ist es ein erster und wichtiger Schritt im Prozess von Informationssammlung und -austausch:

- Welche Arbeitserfahrung hat der Klient?
- Warum war er an früheren Arbeitsplätzen oder bei früheren Kontakten mit dem Arbeitsmarkt (nicht) erfolgreich?
- Wie steht es um Vorlieben des Klienten für bestimmte Arten von Arbeiten?
- Beruhen diese Interessen auf realistischen Erwartungen?
- usw.

Die Antworten auf diese Fragen bieten Ansatzpunkte für die Entwicklung eines geeigneten Ausbildungsprogramms für diesen Klienten.

STARR ist eine erfolgreiche Methode, ein Gespräch über dieses Thema in Gang zu bringen, insbesondere bei Personen mit geistigen Behinderungen, deren Urteilsfähigkeit hinsichtlich der eigenen Möglichkeiten beeinträchtigt ist.

STARR bietet Gelegenheit, die eigenen Erfahrungen zu konkretisieren und gestattet, auch Gebiete und Kompetenzen zu erkennen, die Training erfordern. Die STARR-Methode schlägt systematische Schritte vor, um relevante Erfahrungen von Klienten zu beschreiben, z. B. im Zusammenhang mit Beschäftigung. Wenn ein Klient keine besondere Erfahrung mit arbeitsbezogenen Situationen hat, werden Erfahrungen auf anderen Gebieten wie Schule oder Freizeit herangezogen, um die bereits gesammelten Informationen zu ergänzen und zu bestimmen, welches Ausbildungsprogramm für diese Person erforderlich ist. In der Einführungsphase lernen sich Klient und Coach kennen, werden motiviert und beginnen, sich zu vertrauen. Es fließt Information über die Fortsetzung des Gesprächs usw. Danach folgen diese Schritte, die mit dem (englischen) Akronym STARR umschrieben werden:

- Situation
- Task (Aufgabe)
- Action (Handeln)
- Result (Ergebnis)
- Reflection (Reflexion)

1. Situation

   In dieser Phase bittet der Coach den Klienten, über Erfahrungen in Situationen zu sprechen, die seiner künftigen Tätigkeit oder Beschäftigungssituation ähneln (bevorzugt möglichst aktuelle Erfahrungen). Beispiele:

   „Sie sagen mir, dass Sie Gärtner werden wollen. Können Sie mir aktuelle Beispiele dafür geben, wie Sie selbst (zu Hause, in der Schule, an einer früheren Arbeitsstelle usw.) in einem Garten gearbeitet haben?“

   Oder falls das Verhalten des Klienten die Ausbildung beeinflussen könnte:

   „Sie sagen mir, dass Sie böse werden, wenn Leute sich über Ihre Familie lustig machen. Können Sie mir ein Beispiel geben, wie Sie in so einer Situation wütend geworden sind?“

2. Task (Aufgabe)

   Der zweite Schritt ist, den Klienten zu fragen, was genau seine Aufgaben in der vorher beschriebenen Situation waren. Beispiel:

   „Sie haben mir von Ihrer Erfahrung mit der Arbeit eines Lkw-Fahrers in den letzten Sommerferien berichtet. Damals haben Sie Ihren Vater begleitet, der Gemüse in Italien geholt hat. Was erwartete Ihr Vater von Ihnen? Was war Ihre Aufgabe?“

3. Action (Handeln)
   Der nächste Schritt ist, den Klienten aufzufordern, zu beschreiben, wie er gehandelt hat. Was waren seine konkreten Aktivitäten und wie hat er sich verhalten? Beispiel:
   „Sie haben mir gerade erzählt, dass Sie am letzten Samstag im Gemüseladen um die Ecke geholfen haben. Was genau haben Sie gemacht?

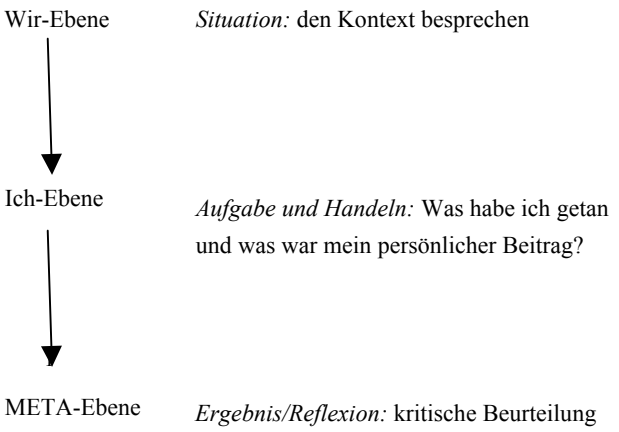
4. Result (Ergebnis)
   Hier versuchen Sie, Informationen über die Auswirkung des zuvor vom Klienten beschriebenen Verhaltens (Handelns) zu gewinnen. Beispiel:
   „Sie haben also den Gemüseladen geputzt. Können Sie beschreiben, wie er hinterher aussah?“

5. Reflection (Reflexion)
   Im letzten Schritt versuchen wir, uns auf die Gedanken des Klienten zu konzentrieren, wenn er auf seine Erfahrung zurückblickt. Wir fragen den Klienten, ob er auf dieselbe Weise (oder anders) handeln oder reagieren würde, wenn er in der Zukunft vor einer ähnlichen Situation stände. Die „Reflexion“ zeigt Ausgangspunkte für den Lernprozess des Klienten auf. Beispiel:
   „Was bewirkte das Lob, das Sie von Ihrem Ausbilder nach dem Putzen des Ladens bekamen?“

   Zu beachtende Punkte:

   – Es ist offensichtlich, dass die verschiedenen Schritte in der richtigen Reihenfolge erfolgen müssen. Wenn diese Reihenfolge stimmt, verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf flüssige, sichere und logische Weise. Ausgehend von einer Situationsbeschreibung geht die Methode erst zum Input des Klienten und dann zum Verständnis des Ergebnisses über.

Es wird von einer zur nächsten Ebene fortgeschritten:



- Während des Gesprächs ist es wichtig, auf positive Aspekte einzugehen, auf Eigenschaften und Talente des Klienten. Konzentrieren Sie sich nicht auf Eigenschaften, die ein Klient noch nicht besitzt.
- Verwenden Sie eher keine
  - Suggestivfragen *(„Sie sind es also gewohnt, allein zu arbeiten?“);*
  - Kritische Fragen *(„Ziehen Sie nicht zu leicht voreilige Schlüsse“);*
  - Ja- oder Nein-Fragen *(„Verstehen Sie, was dahinter steht?“);*
  - Warum-Fragen *(„Warum haben Sie das gemacht?“*).

  Anstatt über mögliche Lösungen bestimmter Probleme nachzudenken, ist das Interessante an dieser Methode, dass Klienten über ihre eigenen praktischen Erfahrungen sprechen und dabei selbst Lösungen finden. Das motiviert sie eher, an Lösungen zu arbeiten und einige ihrer Verhaltensprobleme zu lösen.
- Sie sollten
  - bevorzugt offene Fragen *(„Was?“, „Wo?“, „Wann?“, „Können Sie mir etwas mehr über … erzählen?“)* verwenden;
  - nach dem Wesentlichen fragen *(„Was meinen Sie mit ‚sie‘?“)* und das letzte Wort wiederholen;
  - nach Unterschieden und Gemeinsamkeiten fragen.
- Fragen Sie am Gesprächsende, ob es noch Fragen gibt, ob alles klar ist. Geben Sie dem Klienten ein greifbares Ergebnis, z. B. *„Ich schreibe Ihnen einen Vorschlag, den ich nächste Woche mit Ihnen besprechen möchte.“* und nicht *„Sie hören von mir!“* oder *„Ich lasse Sie etwas wissen!“*.

6.3.3 Portfolio

Viele Jahre waren Zeugnisse die einzige Möglichkeit, eine qualifizierte Arbeitsstelle zu bekommen. Bildung stellt zwar nur einen Austausch von Wissen dar, trotzdem wurden die Zeugnisse als endgültiger Beweis angesehen, dass eine Person in der Lage war, die verschiedenen mit einem Beruf zusammenhängenden Aufgaben zu erfüllen. Keine Zeugnisse zu haben, bedeutete, dass nur bestimmte Arbeiten zur Verfügung standen, insbesondere gering angesehene Tätigkeiten mit geringer Entlohnung und weniger Möglichkeiten, selbst den Arbeitsinhalt mitzubestimmen, und die vom Arbeitnehmer weniger Verantwortlichkeit hinsichtlich seiner Leistungen forderten. Schrittweise wuchs die Bedeutung anderer Aspekte als nur „Kenntnisse". Beispiel: *Obwohl jemand mit einem Abschluss als Verkäufer im Einzelhandel dafür ausgebildet ist, in einem Geschäft zu arbeiten, hat die Erfahrung einer Tochter, die von Kindesbeinen an im elterlichen Geschäft mitgeholfen hat, denselben oder sogar einen höheren Wert. Oder nehmen wir nur den Studenten, der Lehrer werden will und seit vielen Jahren die Kindermannschaft des örtlichen Fußballvereins trainiert – es ist anzunehmen, dass er einen großen pädagogischen Vorteil besitzt.*

Das Portfolio ist ein Instrument, das die Kompetenzen einer Person eindeutig und zuverlässig deutlich macht. Neben den Informationen zum Lebenslauf enthält es auch Angaben zu Kenntnissen, Fertigkeiten, Erfahrungen und Einstellungen. Da Kompetenzen einen größeren Eindruck machen, wenn sie belegt sind, ist es wichtig, „Beweise" zu sammeln. Es gilt zu zeigen, dass der Klient an bestimmten Aktivitäten beteiligt war, die seine Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen in einem Arbeitsumfeld beeinflusst haben könnten. Diese „Beweise" werden auch im persönlichen Portfolio gesammelt.

Andere Qualifikationsnachweise, an die man denken sollte, sind:

- Diplome/Zertifikate, auch Bewertungsbogen
- Bewertungsbogen o. Ä. von nicht abgeschlossenen Ausbildungen
- Berichte über Schulbesuch/Studium mit Angaben zu Inhalten/Lehrplänen und Übersichten über Praxiserfahrungen und andere Aktivitäten
- Beurteilungen
- Verschiedene Arbeitsproben, z. B. ein selbst bearbeitetes Produkt, Bilder fertiger Produkte, Artikel usw.
- Berichte über diverse Erfahrungen (am Arbeitsplatz, Freizeit usw.)
- Prüfungsergebnisse

Alle Informationen im Portfolio einer Person geben Aufschluss über ihre beruflichen Fertigkeiten und ihre einzigartige Persönlichkeit.

Der beste Zeitpunkt, mit dem Sammeln von Informationen für das Portfolio zu beginnen (sofern das nicht schon früher geschehen ist), ist das explorative Interview (STARR). Im Laufe der Zeit kommen die Ergebnisse ergänzender Tests dazu. Wenn schließlich die richtige Information vorliegt, dient das Portfolio als Grundlage des persönlichen Entwicklungsplans, der ebenfalls in das Portfolio aufgenommen wird.

Im September 2005 startete in den Niederlanden ein Equal-Projekt mit der Bezeichnung „Heft in eigen handen" („Das Heft selbst in die Hand nehmen"). Bei diesem Projekt geht es um die Entwicklung einer digitalen Version eines Portfolios für Schüler an Förderschulen.

Beispiel Portfolio

Saltho Sterk in Werk in den Niederlanden bietet ein Spezialprogramm für Jugendliche, die die Schule oder Berufsausbildung abbrechen. Im Rahmen eines vierwöchigen Programms (Gespräch, Assessment, praktische Erfahrungen usw.) versucht ein Coach mit seinem Klienten herauszufinden, was erforderlich ist, um von vorne anzufangen, und was der beste Weg ist, die Aktivität fortzusetzen. Durch Aufstellen und Besprechen eines persönlichen Profils des Klienten versuchen Coach und Klient, die richtige Grundlage für einen neuen und erfolgreichen Start in Schule oder Berufsausbildung zu schaffen. Die verschiedenen Ergebnisse werden im Portfolio des Klienten gesammelt, das am Ende der Ausgangspunkt für einen persönlichen Entwicklungsplan ist.

Der Coach verwendet folgenden Rahmen für das Portfolio des Klienten (Zusammenfassung):
Inhalt:

1. Einleitung: Informationen über den Klienten
    a) Foto des Klienten
    b) Lebenslauf
    c) Hobbys
    d) Angaben zur bisherigen Schul- und Berufsausbildung
    e) Angaben über bisherige Arbeitserfahrung/Praktika: Was hat mir gefallen? Was hat mir nicht gefallen?
    f) Angaben zum Berufswunsch und zu Gründen für diesen Wunsch

2. Was ich aus einer Auswahl von Berufen werden möchte (Assessment-Ergebnisse): Angaben zum individuellen Interessenprofil.
3. Meine Qualitäten (Assessment-Ergebnisse) in Bezug auf das individuelle Profil aus didaktischen und praktischen Fertigkeiten
4. Meine charakteristischen Merkmale
   a) Persönliche Eigenschaften
   b) Körperliche Eigenschaften
   c) Persönliche Einschränkungen
   d) Vorlieben für einen bestimmten Beruf oder ein bestimmtes Arbeitsumfeld usw.
5. Praktische Fertigkeiten
   a. Beurteilung der praktischen Erfahrungen
   b. Selbstbeurteilung der praktischen Erfahrungen
6. Soziale Fertigkeiten und Arbeitgeberverhalten
   a) Persönliche Eigenschaften (Stärken und Schwächen)
7. Abschließendes Profil des Klienten: Zusammenfassung der bisherigen Informationen
8. Persönlicher Aktionsplan im Zusammenhang mit dem abschließenden Profil
9. Anlagen
   - Arbeitsproben/Produkte/Projektergebnisse
   - Berichte/Praktikumsbeurteilungen
   - Berichte/schulische Beurteilungen
   - Zeugnisse
   - Fotos usw.
10. Angaben zu relevanten Organisationen/Behörden

Da dieses Portfolio eine Unterlage des Klienten ist, kann die ihn betreuende Organisation auch Informationen und Kontaktangaben zu seiner Kontaktperson in der Organisation, die wichtigen Telefonnummer und eventuell einen Stadtplan oder eine Übersicht der verschiedenen Gebäude und Dienststellen der Organisation hinzufügen.

6.3.4 SMART: Verfassen eines persönlichen Entwicklungsplans

Beim Schreiben eines (Wiedereingliederungs-)Plans ist es wichtig, dass dieser einen positiven und bedeutsamen Beitrag zu Fortschritten und Verbesserungen der Lebensqualität und der Kompetenzen eines Klienten leistet. Ein Klient kann sich besser mit greifbaren Maßnahmen und Vorschlägen identifizieren. Ein hochwertiger Plan ist ein Plan, der erfüllbar ist. Ein Modell, das beim Verfassen eines Plans hilfreich sein kann, ist die SMART-Methode. SMART

ist ein Instrument, mit dem sich Ziele auf effektive/effiziente Weise formulieren lassen. Es enthält einige wichtige Kriterien, an denen Vereinbarungen und Ziele gemessen werden können, um sicherzugehen, dass nichts vergessen wird. SMART hilft, einen Plan zu schreiben, der auf einen individuellen Klienten abgestimmt wird, und der akzeptabel für alle betroffenen Personen ist.

SMART ist das englische Akronym für:

*S*pecific (spezifisch)
*M*easurable (messbar)
*A*cceptable (akzeptabel)
*R*ealistic (realistisch)
*T*ime (Zeit)

Spezifisch

Entwicklungspläne sollen einfach sein, nicht komplex. Ziele und Vereinbarungen müssen spezifisch sein, was die greifbaren Ergebnisse angeht. Ein Ziel sollte nicht auf folgende Weise formuliert werden: Besondere Aufmerksamkeit muss der Schulung „spezifischen Verhaltens eines Mitarbeiters am Arbeitsplatz“ geschenkt werden. Sowohl für den Klienten als auch für Coachs, Kollegen und andere Interessierte ist diese Erläuterung nicht klar genug und lädt zu unterschiedlichen Interpretationen ein. Welche Aspekte des „spezifischen Verhaltens“ müssen eingeübt werden, Kommunikationsfertigkeiten oder Zusammenarbeit am Arbeitsplatz? Vielleicht sollte sich das Schulungsprogramm auch darauf konzentrieren, auf welche Weise allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu befolgen sind. Aber wie lauten die Regeln oder Vereinbarungen, bei denen Schulungsbedarf besteht? Greifen Sie einige greifbare Fertigkeiten/Kompetenzen heraus und verwenden Sie keine undeutlichen und allgemeinen Beschreibungen.

Messbar

Der Plan sollte deutlich die erwarteten Ergebnisse des Schulungsprogramms erwähnen und sagen, wie sie gemessen werden. Ziele und Vereinbarungen sollten als Menge, Qualität, Zeit und Geld definiert werden. „Wenn „Genauigkeit“ gelernt werden muss, wie werden dann die Ergebnisse dieses Schulungsprogramms beurteilt? Gibt es Feedback über diesen Prozess im Laufe des Schulungsprogramms und durch wen?

Akzeptabel

Ziele und Vereinbarungen müssen für alle betroffenen Partner akzeptabel sein. Wenn nur der Verfasser einen Plan akzeptiert, wird es bei anderen keine oder zumindest weniger innere Motivation geben, den Plan auszuführen. Ein guter Plan ist eine Brücke und gleicht die Möglichkeiten des Klienten mit den am Arbeitsplatz erforderlichen Kompetenzen ab. Das

Schreiben eines guten Plans ist ein Austausch zwischen dem Klienten und der Person, die ihn unterstützt. Er wird in Beratung mit den verschiedenen Partnern entwickelt und setzt ein Kennen des Klienten und des Arbeitsmarkts voraus. Eine andere wichtige Frage, die wir uns selbst als Fachleuten stellen sollten, ist, ob die Aufgaben und Aktivitäten der Arbeitsstelle eine Herausforderung für den Klienten darstellen.

Realistisch

Ziele und Vereinbarungen sollten realistisch sein, d. h. sie sollten erreichbar und durchführbar sein. Berücksichtigen Sie finanzielle Mittel, Mitarbeiter, Ausbildung usw. Beispiele: Ist es realistisch zu erwarten, dass ein Coach den ganzen Tag für nur einen Klienten zur Verfügung steht? Wenn ein Klient Lkw-Fahrer werden will, ist es nicht realistisch, ihm Fahrunterricht zu erteilen, wenn es deutliche körperliche oder intellektuelle Hindernisse gibt.

Zeit

Ein guter Plan ist zeitlich begrenzt: Es sollte einen Nachfassplan geben, der die verschiedenen Schritte und Vereinbarungen enthält, anstatt das Schulungsprogramm durchzuziehen und einmal abzuwarten. Ein guter Zeitplan motiviert den Coach und den Klienten, die nächste Stufe zu erreichen, z. B.: „Nach der Schulung in diesen Sicherheitsmaßnahmen beginnen wir nächsten Monat mit der Ausbildung für die Bedienung der Kreissäge."

6.3.5 Persönliche Zukunftsplanung

Betreuungsdienste für Behinderte in Irland haben die Idee der persönlichen Zukunftsplanung aufgenommen, d. h. sie entwickeln einen Service aufgrund der Bedürfnisse und Ziele der Einzelperson. Diese Aktivitäten zur persönlichen Zukunftsplanung haben viele Gemeinsamkeiten, darunter die ausdrückliche Verpflichtung zur Suche nach fünf wesentlichen Zielen oder wertvollen Leistungen im Leben des Betreffenden (O'Brien, 1987):

- Im gemeindlichen Leben präsent sein und daran teilnehmen
- Zufriedenstellende Beziehungen aufbauen und aufrechterhalten
- Im Alltag Vorlieben äußern und eine Wahl treffen
- Gelegenheit haben zum Spielen einer respektierten Rolle und zu einem Leben in Würde
- Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen

Damit die persönliche Zukunftsplanung wahr gemacht werden kann, muss eine Organisation einen strategischen Ansatz wählen, um die individuellen Bedürfnisse der Person zu erfüllen, und einen Planungs- und Plankontrollprozess einführen. Der Service oder Plan muss koordiniert werden. Zu diesem Zweck sollte ein *Mentor* am Arbeitsplatz benannt werden.

Serviceentwicklung

Bei der Entwicklung des Service sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Erfüllen die individuellen Betreuungs-/Programmpläne die Bedürfnisse jedes Einzelnen?
- Kann der Service die individuellen Bedürfnisse erfüllen?
- Sind in der Organisation ausreichend Mittel vorhanden, um persönliche Zukunftsplanungsprogramme anbieten zu können?
- Welche Planung und Informationen sind erforderlich, um neue und zusätzliche Ressourcen zu suchen?
- Wie misst und/oder beurteilt der Service das Erreichte? Gibt es einen Kontrollprozess?
- Sind die Mitarbeiter für das Projekt? Sind Ressourcen verfügbar, um die für die Durchführung des Programms benötigten Mitarbeiter zu schulen und zu entwickeln?
- Konnten *Mentoren* am Arbeitsplatz gefunden werden?
- Ist die gesamte Organisation dafür? Hinter der persönlichen Zukunftsplanung muss auch die gesamte Organisation von der Leitung abwärts stehen.

Umsetzung der persönlichen Zukunftsplanung

- Herausfinden, welcher persönliche Zukunftsplanungsrahmen verwendet werden soll
- Herausfinden, welche Ergebnisse für die Person erwartet werden
- Herausfinden, welche Dimensionen von Lebensqualität als Grundlage für Programmplanung, -entwicklung und -durchführung verwendet werden sollen
- Herausfinden, welche beschäftigungsbezogenen Ergebnisse erwartet werden
- Entwickeln von Richtlinien für die Umsetzung der persönlichen Zukunftsplanung
- Entwickeln von Instrumenten (zur Profilbildung, persönliche Zukunftsplanungsformate usw.)
- Organisieren von Schulungen in persönlicher Zukunftsplanung für Servicenutzer und Mitarbeiter
- Durchführen von Besprechungen zum Thema „persönliche Zukunftsplanung“
- Herausfinden, welche Schulungsprogramme und Unterstützung die Servicenutzer brauchen
- Entwickeln individueller Programmpläne
- Finden und schulen von Mentoren
- Persönliche Zukunftspläne umsetzen
- Pläne kontrollieren

Lebensqualität

Entscheidend für die persönliche Zukunftsplanung ist das Konzept der Lebensqualität. Es muss sichergestellt werden, dass persönliche Zukunftspläne nicht nur Ziele für die betreffende Person beschreiben und erreichen, sondern es ist wichtiger, die Indikatoren für Lebensqualität der Person zu verbessern.

Eine Definition für Lebensqualität von Goode und Hogg (1994) lautet: „*Das Leben in seinen verschiedenen Facetten wird subjektiv erlebt. Lebensqualität ist, wie ein Mensch über sein eigenes Leben denkt und wie er es beurteilt.*“

Bei Fragen nach der Lebensqualität sollten folgende Punkte berücksichtigt werden:

- Körperliches Wohlergehen
- Soziales Wohlergehen
- Produktives Wohlergehen
- Materielles Wohlergehen
- Emotionales Wohlergehen
- Bürgerliches Wohlergehen

Schlussfolgerung

Persönliche Zukunftsplanung kann nur funktionieren, wenn der Mentor managen kann, was allgemein als die vier Autoritätsursprünge bezeichnet wird: das Klinische, das Finanzielle, das Legale und das Verwaltungstechnische. Wenn der Mentor nicht die Autorität besitzt, dann sind diese Ursprünge nichts als ein besserer Rechtsanwalt. Schwartz et al. erwähnten 1982, Servicekoordination könne nur dann sehr erfolgreich sein, wenn die Verwaltung der Einrichtung Kontrollstrukturen zwischen Organisationen eingeführt habe, um sie zu unterstützen.

Kapitel 7

Ergebnisse der ATLAS-Testphase

7.1 Einleitung

Im Laufe der einjährigen Testphase führten die verschiedenen Partner in ihren jeweiligen Organisationen einen praktischen Test mit dem gesammelten Test- und Trainingsmaterial durch, das im ATLAS-Handbuch erwähnt ist. Zu diesem Zweck berief jede Organisation eine Arbeitsgruppe, die das Arbeitspaket vorstellte und ein Logbuch über Aktivitäten, Programme und Erfahrungen führte (beruhend auf den Fällen von mindestens 10 Klienten).

Ziel der Testphase war, die Benutzerfreundlichkeit der Instrumente zu testen sowie ihre Anpassungsfähigkeit und Übertragbarkeit auf andere Zielgruppen und Umstände:

- Unterschiedliche Altersgruppen
- Unterschiedliche Möglichkeiten der Klienten
- Unterschiedliche Programme und verschiedene konzeptuelle Rahmen

Aufgrund des Logbuchs hatten wir Zugang zu einer Vielzahl von Informationen über die Aktivitäten, die in diesen Organisationen stattfanden:

- Unterschiedliche Zielgruppen: Erwachsene und Jugendliche
- Genau benannte Trainingsprogramme oder keine speziellen Trainingsprogramme
- Ausbildung oder Coaching am Arbeitsplatz oder in einem geschützten Umfeld (Schule, Schulungszentrum)
- Einbeziehung von Familie und Freunden
- Verwendung neuer oder innovativer beruflicher Ausbildungstechniken im Zusammenhang mit dem Erwerb sozialer Fertigkeiten

Logbücher

Fortschritte im Prozess wurden aufgrund individueller Logbücher gemessen (siehe Anhang 8, Beschreibung der Fallstudien). Insgesamt behandelten die verschiedenen Partner 66 Fälle. Sie

verteilen sich wie folgt:

- Österreich: 12
- Belgien: 19
- Griechenland: 10
- Irland: 10
- Niederlande: 10
- Rumänien: 5

Im März 2006 wurden diese Fallstudien zusammen mit einem kombinierten Zwischen- und Schlussbericht vorgestellt, der die Feststellung der Partner bei der Arbeit mit oben erwähntem Modell enthält. Der Zwischenbericht umfasste Informationen zu den Erfahrungen mit dem Assessment-Instrument nach 6 Monaten und der Schlussbericht Informationen über die Erfahrungen der Partner mit dem Assessment-Instrument nach 12 Monaten.

Die Absicht war letztlich, alle Klienten nach einem Jahr erneut zu testen, um zu erkennen, ob es Verbesserungen ihrer sozialen Kompetenzen gegeben hatte. Das Assessment-Instrument wurde zu diesem Zweck ein zweites Mal verwendet, um das aktuelle Abschneiden jedes Klienten beurteilen zu können. Die Ergebnisse des ersten und des abschließenden Tests wurden verglichen, um zu sehen, ob der Klient auf derselben Stufe stehengeblieben war, seine sozialen Fertigkeiten sich verbessert hatten oder einige seiner vorher gewonnenen sozialen Fertigkeiten verloren hatte. Die Logbücher der Organisationen wurden genutzt, um die konkreten Aktivitäten und Trainingsprogramme ablesen zu können, die die Organisationen während dieses Jahres verwendet hatten. Auf diese Weise waren wir in der Lage, diejenigen Trainingsprogramme herauszufinden, die (laut den Testergebnissen) einen positiven Einfluss auf die sozialen Fertigkeiten des Klienten hatten.

Zweck dieser Retestphase war, detaillierte Informationen darüber zu gewinnen, wie Organisationen das Assessment-Instrument eingesetzt hatten, und wie es in einen holistischeren Ansatz bei der Beschäftigung von Menschen mit Lernschwierigkeiten integriert werden könnte. Die Ergebnisse des Vergleichs zwischen den beiden Testzeitpunkten könnten neuen Unterstützungs- oder Schulungsbedarf erkennen lassen, was wiederum in den persönlichen Entwicklungsplan des jeweiligen Klienten aufgenommen werden könnte. Ziele und Erwartungen könnten entsprechend den Ergebnissen festgelegt werden – auf diese Weise ließe sich ein Mechanismus des lebenslangen Lernens für Mitarbeiter mit Lernschwierigkeiten in Gang setzen. Unglücklicherweise erfüllte dieser Aspekt die Erwartungen nicht und wurde deshalb nicht in diesen Bericht aufgenommen. Dieses Kapitel beruht auf dem Schlussbericht.

Eine Übersicht finden Sie nachstehend.

In der linken Spalte des Schlussberichts (unten) stehen die abschließenden Fragen. Die rechten Spalten enthalten alle Länder, die an der ATLAS-Testphase teilnahmen. Wenn ein Land mit mehreren Partnern zusammenarbeitete und diese Organisationen unterschiedliche Meinungen vertraten, wurden diese ausdrücklich erwähnt. In Österreich machten beispielsweise das Arbeitstrainingszentrum und Cantina Habilis sehr unterschiedliche Erfahrungen. Diese Einrichtungen wurden mit AZ und CH abgekürzt. Der Schlussbericht ist in 11 Fragen unterteilt. Die Fälle dienen als Bestätigung oder als Hintergrundinformation.

Schlussbericht Wie haben Sie das Assessment-Instrument (Handbuch) verwendet? Welche Teile des Handbuchs haben Sie genutzt?	**1. Niederlande** Teil I: Information Dritter Teil II: Assessments verwendet für: Auswahl Instrument, Screening und Arbeitsplatz-orientierung (ISKIE, Kompas 1,2,3, und SCW) Teil III: STARR, SMART und Portfolio.	**2. Irland** Teil I: Orientierung Terminologie Teil II: ISKIE und SCW - zu wenig Information über die Instrumente, was die Wahl erschwerte	**3. Rumänien** Teil I und II: Handbuch und Entscheidungsbaum - ISKIE, INVRA, Stepping Stones, weil sie der Zielgruppe entsprechen, verfügbar sind und zu unseren Aktivitäten passen
	4. Griechenland Teil II: En-Taxis.	**5. Österreich** Teil I: Handbuch und Entscheidungsbaum Teil II: AZ: ISKIE CH: ISKIE, ACIS Teil III: CH: STARR und SMART	**6. Belgien** Teil I: wichtiger Teil, weil man mit der Wahl eines Assessment-Instruments beginnt Teil II: prima, wir haben alles genutzt Teil III: nicht sehr populär, erwartet wurden fertig entwickelte Trainings-aktivitäten
Hat die Verwendung dieses Assessment-Instruments zu besseren Ergebnissen bei folgenden Aktivitäten geführt? - Arbeitsanalyse - Abgleich Arbeit/Klient - Arbeitsgestaltung Wenn ja, bitte erläutern.	**1. Niederlande** Wir verwendeten das Instrument zur Beschreibung der Personen: Eigenschaften, Fertigkeiten, persönliche Angaben, Interessen und Arbeitswünsche. Deshalb: - Abgleich Arbeit/Klient	**2. Irland** Besseres Verständnis sozialer Kompetenzen und deshalb besserer Einblick in den Sinn/die Bedeutung dieser speziellen Kompetenzen SCW vermittelt ein Bild, das zu allgemein ist.	**3. Rumänien** Verbesserung bei: - Arbeitsanalyse - Abgleich Arbeit/Klient Beurteilung hat mehr Ähnlichkeit mit der Wirklichkeit.
	4. Griechenland - Arbeitsanalyse - Abgleich Arbeit/Klient Aufgrund eines gut strukturierten Fragebogens	**5. Österreich** Ja: - Arbeitsanalyse - Abgleich Arbeit/Klient AZ: - Aktuelle Situation, aber keine neue Information - Alles lässt sich gut integrieren, kein Mehrwert	**6. Belgien** Ja, alle drei. Es stellt Stärken fest und beim Abgleich ist zu erkennen, ob eine bestimmte Schwäche nicht an der Arbeitsstelle betont wird. Besseres Bild des Klienten oder Bestätigung des Bildes.

Schlussbericht Hat der Prozess zu einem guten Training beigetragen? Wenn ja, auf welche Weise? Wenn nicht, warum?	**1. Niederlande** Ja, weil sich ein besseres Bild der Person ergab und damit ein besser angepasstes und individuelleres Trainingsprogramm.	**2. Irland** Ja, der Dialog zwischen Coach und Klient beim Training hat sich verbessert. Der Klient hat mehr Selbstachtung und Kontrolle über den Prozess. Kann gut angeben, was er will und auch wie. ISKIE verbessert den Dialog zwischen Klient und Beurteiler nicht, weil jemand anderer, der den Klienten gut kennt, das Ausfüllen übernehmen kann.	**3. Rumänien** Ja, weil der persönliche Aktivitätenplan besser auf den Klienten zugeschnitten ist.
	4. Griechenland Ja, er ermutigt dazu, jeder Person bessere Ziele zu setzen.	**5. Österreich** AZ: Unterstellt, dass Training Anpassung an den Arbeitsplatz ist. Anpassung kann effektiv und effizient ausgeführt werden. CH: Ja, das Training ist speziell auf diesen Prozess zugeschnitten. Logbuch/Portfolio unterstützt den Prozess, was gestattet, sich auf Themen zu konzentrieren.	**6. Belgien** Nein, nicht genug, weil viel Zeit erforderlich ist, um den Trainingsprozess zu organisieren. Siehe auch erste Frage. Tendenz, auf übliche Programme zurückzugreifen. Es gibt Unterschiede bei den Organisationen. Ja, eine Organisation gab an, dass die Anforderungen einer Arbeit klarer sind, um die Bedürfnisse einer Person X zu decken. Ebenso eine andere Sicht auf offene Stellen.

Schlussbericht Was hat sich durch Ihren Umgang mit dem Assessment sozialer Kompetenzen geändert?	**1. Niederlande** Mehr Offenheit in Bezug auf neue Assessments, besonders für diese neue Zielgruppe; individuellere, spezifische Information – Individualität ist der Dreh- und Angelpunkt!	**2. Irland** Das Assessment zeigt die individuellen Unterschiede sehr gut.	**3. Rumänien** - Mehr Information und komplexere Ergebnisse aufgrund strukturierter Beobachtungen - Bessere Evaluation; Gespräche in undeutlichen Situationen werden besser aufgrund mehrerer Meinungen und wegen des klareren Bildes des Klienten.
	4. Griechenland Das Assessment sorgt für bessere Beurteilungen der sozialen Kompetenzen.	**5. Österreich** AZ: Nicht alle Ziele sind erreichbar, manche Kompetenzen nur in einem beschränkten Maß. Hängt auch ab von Intention und Motivation des Klienten. Manchmal sind sie Teil der Einschränkung. CH: Der Prozess des Mappings sollte nicht zu lange dauern. ISKIE lohnt sich langfristig.	**6. Belgien** Es ist lebendig. Wegen der vielen Assessments wächst die Neugier; Suche nach Mehrwert jedes Instruments. Subjektive Gefühle werden aufgrund der Assessments objektiv. Bewusstsein für die Komplexität sozialer Kompetenzen/ Fertigkeiten
Was hat sich nicht geändert?	**1. Niederlande** Screening und Orientierung	**2. Irland**	**3. Rumänien** Die Items, z. B. Kommunikation, Interaktion usw. – damit haben wir vorher schon gearbeitet.
	4. Griechenland Das Ziel sollte gleich bleiben	**5. Österreich** AZ: Abhängigkeit von der Person und der Situation (einem bestimmten Zeitpunkt) CH: Die Einschätzung bleibt situationsabhängig und kann sowohl vom Tagesbericht des Klienten abhängen als auch vom Beurteiler.	**6. Belgien** Manche Organisationen verwenden ihre alten Programme und Screenings weiter.

Schlussbericht Vor welchen Problemen und Hindernissen standen Sie? Was muss verbessert werden?	**1. Niederlande** Zeitaufwändig; schwierig, eine gute Trennung betreffend Zeit und Kreativität für jede Person vorzunehmen Kommunikation zwischen den verschiedenen Parteien ist entscheidend und benötigt besondere Aufmerksamkeit.	**2. Irland** ISKIE verbessert den Dialog zwischen Klient und Coach nicht.	**3. Rumänien** Wir hatten Probleme bei der Anwendung von Trainingsprogrammen für Kommunikation und Verantwortlichkeiten. In den meisten Fällen bemerkten wir bei unseren Klienten Hindernisse bei der Fähigkeit des Entgegenkommens, der Fähigkeit zur Synthese und Differenzierung, bei Selbstvertrauen und Akzeptanz von Kritik.
	4. Griechenland Das Ausfüllen eines Assessments pro Person ist zeitaufwändig. - Manche Konzepte/ Ausdrücke sind schwer verständlich. - Einige Teile des Instruments sind schwer auszufüllen.	**5. Österreich** AZ: ISKIE dauert zu lange und bringt schlechte neue Ergebnisse. Die Entwicklung von Trainingsprogrammen ist zeitaufwändig. CH: ISKIE: Lässt sich nicht vergleichen. Manche Items sind nicht relevant. ACIS: Es ist schwer, frühere Erfahrungen zu ignorieren.	**6. Belgien** Das Handbuch könnte kompakter und einfacher sein. Zweifel über Objektivität der Assessments. Der individuelle Ansatz ist zeitaufwändig. Wenn der Klient das Problem nicht selbst erkennt, ist das Training schwierig.

Schlussbericht Haben Assessment, Trainingsbegleitung, Beratung, Konsultation von Kollegen und Supervision dem Team geholfen? (Auch der Arbeitgeber wird als Teil des Teams betrachtet)	**1. Niederlande** Ja, besseres Bild der Person und gute Kommunikation untereinander	**2. Irland**	**3. Rumänien** Ja, unsere Beobachtungsfähigkeit hat sich verbessert. Bei den Tests entdeckten wir bestimmte unentwickelte Fähigkeiten bei den Klienten. Das Aufstellen eines Trainingsprogramms für die Entwicklung dieser Fähigkeiten sorgte für mehr Effizienz bei unserer Arbeit. Neue Situationen für die Bearbeitung als Team, gute Diskussionen, wenn etwas unklar war, und ein klareres Bild aus verschiedenen Blickwinkeln.
	4. Griechenland Ja, mehr Diskussion darüber, wie das Trainingsprogramm aufzustellen sei.	**5. Österreich** AZ: Nein, das haben wir bereits gemacht; aber Bestätigung des Arbeitsprogramms und deshalb ein Auslöser für Optimierung. CH: Ja, Assessments und Trainingsprogramme wurden in Team-gesprächen besprochen.	**6. Belgien** Ja, sehr positiv, aber sehr komplex Ja, mehr Einheitlichkeit dabei, was und wie trainiert wurde Ja, wir sind uns alle einig Ja, gegenseitige Aufmerksamkeit für wichtige Punkte

Schlussbericht	**1. Niederlande**	**2. Irland**	**3. Rumänien**
Haben Assessment und Training den Dialog zwischen Klienten/Eltern und Fachleuten verbessert?	Ja, sie verbessern die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Parteien. Alle Parteien kennen den individuell aufgestellten Plan.	Ja, zwischen Coach und Klient trifft das zu. Keine Informationen zu Eltern verfügbar.	Ja, das Handbuch verschafft allen Beteiligten ein klareres Bild des Klienten und seiner Bedürfnisse sowie des Umfelds.
	4. Griechenland	**5. Österreich**	**6. Belgien**
	Ja, sie regen zu engerer Zusammenarbeit mit den Eltern an.	AZ: Nein, das machten wir schon vorher – kein Zusatznutzen. CH: Ja, der Dialog verbessert unterschiedliche Ansichten, die in Teamgesprächen besprochen wurden.	Ganz gewiss! Manchmal ist es schwierig, dem Niveau des Klienten zu entsprechen.
Haben Assessment und Training die mentalen Prozesse des Klienten und seine sozialen Kompetenzen verbessert? Können Sie Beispiele nennen?	**1. Niederlande**	**2. Irland**	**3. Rumänien**
	Ja, die Person lernt, sich selbst zu beobachten und darüber nachzudenken. Beispiel: STARR und andere Fragebogen konfrontieren die Person mit ihren Erfahrungen.	Klienten sind sich ihrer eigenen sozialen Fertigkeiten und Kompetenzen besser bewusst.	Gewiss, aber sie erreichen immer noch nicht das Niveau sozialer Akzeptanz, das ihnen Zugang zum freien Arbeitsmarkt verschafft.
	4. Griechenland	**5. Österreich**	**6. Belgien**
	Nein, das ist auch eine Schwäche des Instruments. Problem dieses Assessments ist die mangelnde Einbeziehung der Teilnehmer bei der Beurteilung.	AZ: Ja, durch gemeinsame Analyse entsteht ein klareres Bild von Eigenschaften, Selbstreflexion und persönlichen Bedürfnissen. CH: Das Beantworten von Fragen ist zugleich ein Training dafür, Eigenschaften und Perspektiven aufzuzeichnen.	Einige Klienten schaffen es, aber sie haben oftmals bereits ein gewisses Niveau des Bewusstseins. Beispiel 1: In Kompas 1 kommt man mithilfe des Interviews und der Selbstbeurteilung ins Gespräch mit dem Klienten. Beispiel 2: Konstruktiver Ansatz – hier sind die Stärken des Klienten das zentrale Thema.

Schlussbericht Haben das Handbuch und das Assessment-Instrument für eine Zukunftsplanung gesorgt, die sich mehr um die Person dreht, oder sie erleichtert? Wie?	**1. Niederlande** Ja, wir wussten das schon aufgrund eigener Erfahrungen, aber dieses Projekt hat es bestätigt.	**2. Irland** Ja, das Assessment verbessert einen personalisierten Ansatz.	**3. Rumänien** Ja, Testergebnisse, persönliche Entwicklungs-pläne und Trainings-aktivitäten führen zu einem persönlichen Ansatz.
	4. Griechenland Nein, das Assessment-Instrument hat in dieser Hinsicht nichts verbessert (bezüglich geschlossener Fragen).	**5. Österreich** AZ: Ja, es ergaben sich intensivere Gespräche und eine Suche nach gemeinsamen Lösungen, obwohl wir das bereits machten. CH: Ja, wir machten das bereits, aber diese besondere Aufmerksamkeit unterstützte sie.	**6. Belgien** Natürlich! Intensivere Aufmerksamkeit für den Klienten. Aufgrund des Assessments mehr Aufmerksamkeit für den Klienten und mehr Bewusstsein für den Umgang mit sozialen Fertigkeiten. Mehr Begeisterung beim Coach dafür, Kompetenzen zu erkennen. Gefahr: Für den Coach ist das nur ein Zeitaus-schnitt, aber was zählt, ist das komplette Bild!

Hat die Verwendung des Handbuchs zu einer besseren Unterstützung des Klienten geführt, was Assessment und Training sozialer Kompetenzen angeht? Wie?	**1. Niederlande** Ja, mithilfe eines klaren Persönlichkeitsprofils, eines persönlichen Aktionsplans und eines individuellen Portfolios.	**2. Irland**	**3. Rumänien** Die Aktivitäten in diesem Zeitraum führen zu einer engeren Kooperation mit dem Klienten. Der Klient ist sich besser darüber im Klaren, was wir tun und er hat die Gelegenheit, Fragen zu stellen und über Dinge zu sprechen, wenn eine Aktivität beginnt.
	4. Griechenland Ja, das Handbuch regt uns dazu an, das eine oder andere im Hinblick auf Beurteilung und funktionelle Planung eines Trainings neu zu formulieren. Wir sind noch beschäftigt.	**5. Österreich** AZ: Ja, wir haben intensiver gearbeitet und mehrere Aspekte diskutiert. Alles nimmt besser Form an, weil es das eine oder andere unserer Arbeits-programme beweist. CH: Ja, im Team wird enger zusammen-gearbeitet.	**6. Belgien** Gewiss! Mehr Bewusst-sein beim Umgang mit dem Thema „soziale Fertigkeiten“ – das Assessment liefert eine Struktur, die es leichter macht, sich Ziele zu setzen, und sorgt dafür, dass wir alle über dasselbe sprechen. Das Assessment verleiht uns mit Beobachtungen und Selbstbeurteilungen einen guten Griff auf die Beurteilung von Arbeitseinstellungen. Da der Therapieplan das Training sozialer Kompetenzen bereits berücksichtigte, bot das Handbuch keinen Zusatznutzen.

7.2 Allgemeine Schlussfolgerungen (Unterschiede, Gemeinsamkeiten) pro Frage

1. Wie haben Sie das Assessment-Instrument (Handbuch) verwendet? Welche Teile des Handbuchs haben Sie genutzt?

Alle Länder verwendeten Teil I und Teil II. Teil I, um die Begriffe zu klären und Teil II, um mit dem Assessment zu beginnen. In Bezug auf Teil III arbeiteten die Niederlande und teils Österreich mit STARR und SMART. Die anderen Länder nutzten das Trainingsprogramm (aus verschiedenen Gründen) nur auszugsweise. Der Schwerpunkt lag insbesondere auf dem Testen der Assessments.

Verwendete Assessment-Instrumente:

ISKIE	: 5 Länder (Griechenland nicht, Irland teilweise nicht)
SCW	: 3 Länder (Niederlande, Belgien und teilweise Irland)
CB-Kompas 1-2-3	: 2 Länder (Niederlande und Belgien)
INVRA	: 2 Länder (Belgien und Rumänien)
Stepping Stones	: 2 Länder (Belgien und Rumänien)
En-Taxis	: 2 Länder (Griechenland und Belgien)
ACIS	: 2 Länder (Österreich und Belgien)

ASC und Melba wurden anscheinend nicht verwendet. Melba konnte nur nach Teilnahme an einem besonderen Kurs genutzt werden, was im Rahmen des ATLAS-Projekts nicht machbar war. Aus diesem Grund beschlossen die ATLAS-Partner, alle gefundenen Instrumente (insgesamt acht) in den ATLAS-Entscheidungsbaum aufzunehmen.

2. *Hat die Verwendung dieses Instruments zu besseren Ergebnissen bei folgenden Aktivitäten geführt?*
   - *Arbeitsanalyse*
   - *Abgleich Arbeit/Klient*
   - *Arbeitsgestaltung*

   Wenn ja, bitte erläutern.

In allen Fällen melden die Länder bessere Ergebnisse. Arbeitsanalyse und Abgleich Arbeit/Klient stechen heraus. Die Struktur und ein klares Bild des Klienten bestätigen den Eindruck, den sie bereits hatten, und werden als sehr wichtig angesehen.

3. Hat der Prozess zu einem guten Training beigetragen?

Wenn ja, auf welche Weise?

Wenn nicht, warum?

Alle Länder geben allgemein an, dass der Prozess zu einem guten Trainingsprogramm führt. Weil sie ein spezifisches und individuelles Bild ihrer Klienten haben, sehen sie es als Stärke an, sich auf das Trainingsprogramm zu konzentrieren. Die Ziele sind klarer und es ist daher leichter, sich auf sie zu konzentrieren. Bemerkungen: Nicht jedes Land hat dem Training ebenso viel Aufmerksamkeit gewidmet wie dem Experimentieren mit den Assessments. Deshalb ist das Bild nicht komplett. Aber die Länder erkennen an, dass die Ziele und Punkte, die trainiert werden müssen, deutlicher sind.

4. Was hat sich durch Ihren Umgang mit dem Assessment sozialer Kompetenzen geändert?

Assessments zeigen allgemein die individuellen Unterschiede sehr gut auf. Komplexe Information wird strukturiert, was die Beurteilung verbessert. Eines ist gewiss: Diese Testphase hat einen frischen Wind durch die Welt der Assessments wehen lassen. Die aktuelle Praxis wird besser verstanden oder anerkannt. Nicht alle Assessments sind gleich leistungsfähig.

5. Was hat sich nicht verändert?

Jedes Land antwortet anders. Österreich sagt deutlich, dass es auf die Person und die Situation ankommt. Belgien gibt an, dass es schwierig sei, wenn die Betreffenden weiterhin ihre alten Programme und Assessments benutzen möchten.

6. Vor welchen Problemen und Hindernissen standen Sie?

Alle Länder stimmen darin überein, dass die Arbeit mit Assessments zeitaufwändig ist.

Was muss verbessert werden?

Kommunikation ist entscheidend! Dem wird zukünftig vielleicht Aufmerksamkeit geschenkt. Manche Instrumente sind schwierig anzuwenden. Aufmerksamkeit ist erforderlich. Manche Ausdrücke sind schwierig und manche Items sind nicht relevant.

Das könnte für jedes Assessment untersucht werden. Wo sind die wahren Engpässe?

7. Haben Assessment, Trainingsbegleitung, Beratung, Konsultation von Kollegen und Supervision dem Team geholfen? (Auch der Arbeitgeber wird als Teil des Teams betrachtet)
Mit Ausnahme von Österreich (Arbeitstrainingszentrum) sagen alle Länder deutlich „ja"! Sie geben an, dass dies ihre aktuelle Arbeitsmethode bestätige. Weil sie über dieselben Dinge reden (Klienten mit diesen Ergebnissen), kann das Team verschiedene Blickwinkel anbieten. Kommunikation im Team wird als fruchtbar erfahren. Die Tatsache, dass das Team konstruktiv beraten kann, wird als angenehm angesehen!

8. Haben Assessment und Training den Dialog zwischen Klienten/Eltern und Fachleuten verbessert?
Mit Ausnahme von Österreich (Arbeitstrainingszentrum) sagen alle Länder deutlich „ja"! Sie geben an, dass dies ihre aktuelle Arbeitsmethode bestätigt. Weil jeder den „Plan" kennt, wird über dieselben Dinge geredet, was den Dialog verbessert. Eines ist sicher: Die Zusammenarbeit mit Eltern und anderen Betroffenen wird deutlich verbessert. Belgien gibt an, dass es manchmal schwierig sei, dem Niveau des Klienten zu entsprechen.

9. Haben Assessment und Training die mentalen Prozesse des Klienten und seine sozialen Kompetenzen verbessert? Können Sie Beispiele nennen?
Alle Länder stimmen darin überein, dass der Bewusstwerdungsprozess des Klienten sich verbessert hat. Verschiedene Argumente werden erwähnt. Die Niederlande sagen beispielsweise, dass STARR hierbei eine wichtige Rolle gespielt habe. Österreich nennt den Punkt, dass das Beantworten von Fragen Stärken und Schwächen auf eine „spielerische Weise" bewusst mache. Griechenland sagt deutlich „nein", wegen des Assessment-Instruments En-taxis. Anscheinend verbessert dieses Instrument den Bewusstwerdungsprozess der Klienten nicht.

10. Haben das Handbuch und das Assessment-Instrument für eine Zukunftsplanung gesorgt, die sich mehr um die Person dreht, oder sie erleichtert? Wie?
Mit Ausnahme von Griechenland sagen alle Länder deutlich „ja". Der Grund für die Haltung von Griechenland ist – wie oben erwähnt – das Assessment-Instrument En-taxis. Die Niederlande und Österreich, wo bereits eine Zukunftsplanung verwendet wird, die sich mehr um die Person dreht, geben an, dass dies eine Anerkennung der aktuellen Arbeitsmethode sei. Belgien denkt, es gäbe eine intensivere Aufmerksamkeit, aber auch mehr Begeisterung bei Coachs!

11. Hat die Verwendung des Handbuchs zu einer besseren Unterstützung des Klienten geführt, was Assessment und Training sozialer Kompetenzen angeht? Wie?
Alle Länder sagen „ja“ und erwähnen verschiedene Argumente. Für Belgien ist die Struktur wichtig, weil es einfacher ist, Ziele zu setzen, und man deshalb über dasselbe redet. Alle anderen Länder stimmen dem zu. Griechenland gibt an, dass das Handbuch dazu anregt, das eine oder andere neu zu formulieren. Rumänien und die Niederlande sind der Meinung, dass es die Zusammenarbeit mit dem Klienten (und dem Umfeld) verbessert und der Klient den Prozess und seine Persönlichkeit besser versteht.

7.3 Liste bemerkenswerter Punkte/Antworten

Abschließend ist es eine gute Idee, zu erwähnen, was uns in dieser Testphase aufgefallen ist. Wir bedauern, dass einige Partner nicht die Zeit hatten, die Assessment-Instrumente nochmals zu testen. Deshalb konnten wir den persönlichen Entwicklungsplan nicht anpassen. Der Grund hierfür liegt unter anderem darin, dass Partner die Informationen im ATLAS-Handbuch verwendeten, um der Testphase in ihrer eigenen Organisation eine neue Bedeutung zu geben. Lokale Gesetze und Vorschriften, die Struktur ihrer eigenen Organisation usw. bestimmten ihre Wahl. Wir sind jedoch überzeugt, dass dies durch das interaktive Experimentieren mit Teilen des kompetenzbasierten Trainings verursacht wurde. Das geschah jedoch nicht auf die Weise, die wir zu Beginn des Projekts vorgeschlagen hatten. Vielleicht ist es gut, hier nochmals zu erwähnen, dass Assessment und Training entsprechend der Methode des kompetenzbasierten Trainings eng zusammenhängen und deutlich auf derselben Linie liegen. Ebenfalls sollte ein weiteres Mal erwähnt werden, dass „Kompetenzdenken“ noch nicht in den erwähnten Instrumenten und Trainingsprogrammen enthalten ist. Unabhängig davon handelt es sich hierbei um Aspekte, denen im Rahmen einer baldigen Fortsetzung besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

Zum ATLAS-Handbuch: Es ist gut, Handbücher für die Verwendung des Entscheidungsbaums zu verteilen. Darüber hinaus ist es wichtig, die Verwendung der Instrumente attraktiver zu machen, beispielsweise durch eine Begleit-CD, anstatt nur eine statische Reproduktion zu bieten.

Bemerkungen zu den Assessments lauten: Im Hinblick auf die Organisation war es manchmal schwierig, tiefer in die Instrumente einzusteigen, weil das so zeitaufwändig war. Die Benutzer fürchten, dass sich aus diesem Grund gelegentlich ein eingeschränktes Bild des Klienten ergibt. Wir glauben, dass das vor allem zu Beginn der Verwendung eines neuen Instruments eine Rolle spielt, ebenso wie Sprache. Deshalb ist es wichtig, die Aufmerksamkeit auf diesen

Aspekt zu konzentrieren und eine ausführliche Einführungs- und Übungsperiode einzubauen. Eine andere Bemerkung: Manchmal bestätigte das Assessment das Bild, das man sich bereits von einem Klienten gemacht hatte. Es wird auch für wichtig gehalten, dass ein gutes Instrument entwickelt wird, das den Anforderungen des Arbeitsplatzes/Praktikums und den Möglichkeiten des Klienten entspricht.

Über die Trainingsprogramme wurde berichtet, sie seien nur selten verwendet worden, mit Ausnahme der eigenen Erfahrungen in den Einrichtungen. Die neuen Assessment-Instrumente kennen zu lernen, war zeitaufwändig. Außerdem wurden die Teile des kompetenzbasierten Trainingsprogramms mit Kollegen der Einrichtung geübt. „Was sind Kompetenzen?“ war in diesem Zusammenhang ebenso wichtig, wie sie zu beschreiben und Richtlinien betreffend einen einheitlichen Ansatz dieser neuen Trainingsmethode zu finden. Wegen der Interaktion mit Kollegen zu diesem Thema kam es untereinander zu verschiedenen Formen der Konsultation und sie befassten sich eher als Team mit dem Klienten. Die an verschiedenen Orten verwendeten Trainingsprogramme und Trainingsformen waren beispielsweise Rollenspiele, Einzel- und Gruppenübungen, ein System von Fallstudien, eine arbeitsplatz-orientierte Ausbildung, Training sozialer Fertigkeiten und die Verwendung von Videofragmenten.

Interessant festzuhalten sind die allgemeinen Bemerkungen zu den Klienten. Weil der Klient als Person mehr im Mittelpunkt stand, merkten die Ausbilder, dass Kommunikation und Interaktion mit dem Klienten und seinem Umfeld sehr wichtig waren. Insbesondere fiel die intensivere Aufmerksamkeit auf, die dem Klienten im Vergleich zu Trainingsprogrammen vor dem ATLAS-Projekt geschenkt wurde. Das sorgte auch für ein (viel) besseres Selbstbild beim Klienten und einen Eindruck dessen, welche Probleme nach Maßnahmen verlangten. Auf diese Weise hatte der Klient auch immer mehr selbst die Wahl, wie der Prozess weitergehen sollte. Arbeiten und Erfahrungen mit dem persönlichen Entwicklungsplan, dem Portfolio und STARR zu sammeln, spielte in diesem Zusammenhang eine große Rolle. Wir sind jetzt besser in der Lage, als Team oder Einzelperson Ziele für einen individuellen Klienten festzulegen.

Erichs Profil

Vor diesen Assessments hatten Betreuerteam und Kollegen Erich als großes Problem wahrgenommen – und er sich selbst ebenfalls, weil er immer in Schwierigkeiten war. Infolge der Assessments kamen Erichs Fähigkeiten und Stärken zum Vorschein und gewannen die Oberhand über die Schwächen.

Sowohl Erich als auch sein Betreuer bekamen ein neues, ausgewogenes Gesamtbild. Die Beurteilung betonte, dass er in der Lage war, für die Dauer der Beobachtungsperiode die erforderlichen sozialen Fertigkeiten an den Tag zu legen, die für ein Arbeitspraktikum notwendig waren. Aufgrund der Beurteilung wurden Erichs Eigenschaften und Stärken unterstrichen und er wurde ermutigt, an sich selbst zu glauben. Da er die nötigen sozialen Fertigkeiten über einen bestimmten Zeitraum zeigen konnte, hatte er bewiesen, dass er sich der allgemeinen sozialen Verhaltensmaßregeln bewusst war. Obwohl Erich williger war, mit den Betreuern zu sprechen und über sein Verhalten nachzudenken, verhielt er sich immer noch respektlos gegenüber seinen Arbeitskollegen und Vorgesetzten und verletzte häufig die Regeln, wenn auch weniger oft.

In einer Besprechung der Beurteilung mit einem Psychologen und dem Betreuerteam versuchten wir herauszufinden, wie seine Probleme erträglich gemacht werden konnten, indem wir sie begrenzten und nach einem geeigneten Arbeitsplatz suchten.

Um die von Erich gezeigten maladaptiven Verhaltensmuster zu durchbrechen, musste das Betreuerteam seine Haltung ihm gegenüber ändern. Das bedeutete, dass es ihm Aufmerksamkeit schenken musste, wenn er das gewünschte Verhalten an den Tag legte. Um sein Vertrauen und seine Sicherheit zu stärken, mussten die Betreuer lernen, konsistent und zuverlässig zu reagieren. Die Trainer mussten als Vorbilder auftreten, um ein sozial akzeptables Verhalten durch ihre Wertschätzung, Empathie und Authentizität exemplarisch vorzuleben. Um Erichs Selbstvertrauen zu erhöhen, musste ein Umfeld geschaffen werden, in dem er so viele Erfolge wie möglich haben konnte. Weil man sich auf seine Fertigkeiten verließ, gewann er Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten. Weitere Schritte hin zu einer bezahlten Arbeit wurden unternommen. Ein Sichtungsprozess für einen Ausbildungsplatz wurde eingeführt. Um eine externe Einschätzung zu erhalten, und um festzustellen, in welchem Maße bestehende Kompetenzen den Anforderungen eines solchen Platzes entsprachen, wurde Erich in mehreren geeigneten Stellen auf dem offenen Arbeitsmarkt als Praktikant untergebracht, wo er ein Arbeitsumfeld erlebte, in dem er einen nützlichen Beitrag leisten konnte und Wertschätzung erfuhr. Dank einer guten Abstimmung zwischen einem förderlichen Arbeitsumfeld, der geänderten Haltung des Betreuerteams und Erichs Bedürfnissen, wurde er schrittweise in die Lage versetzt, seine Leistungen an die Erfordernisse des offenen Arbeitsmarkts anzupassen. Unterstützt von einem Jobcoach beginnt Erich eine offizielle Lehre, die zu einem Abschluss führt.

Kapitel 8

Die Profile von Klient und Arbeitsplatz in Einklang bringen

8.1 Einleitung

In den vorigen Kapiteln wurde skizziert, wie die Partner des ATLAS-Projekts dank der Verwendung der Assessment-Instrumente in der Testphase ein Profil des jeweiligen Klienten erstellen können. Dieses Profil liefert die Zutaten für das darauf folgende Training, das durch einen persönlichen Entwicklungsplan weiter bestätigt werden sollte.
Besonders wichtig für das Training ist, Zugriff auf ein Profil des Arbeitsplatzes zu haben, dessen Anforderungen vom Klienten und vom (zukünftigen) Arbeitgeber erfüllt werden müssen. Durch den Vergleich dieser beiden Profile ist es möglich abzuschätzen, welche Anforderungen ein Klient erfüllt und welche nicht.
Der Schlüssel zu diesem Profilvergleich sind die 62 sozialen Fertigkeiten und die 7 Kompetenzen. Es ist offensichtlich, dass dasselbe mit den beruflichen Kompetenzen getan werden kann. Das bedeutet, dass die Kompetenzen nicht nur in Form von Fertigkeiten beschrieben werden sollten, sondern auch als gewonnene Kenntnisse, Einstellungen und Erfahrungen.

Bei Sterk in Werk haben Studenten der Fontys Universität für Angewandte Wissenschaften im Rahmen ihres Studiums nach den Möglichkeiten geforscht, eine Arbeitsplatzanalyse anzufertigen und Einsichten darüber zu erhalten, auf welchem Niveau – gemessen anhand einer fünfstufigen Skala – der Klient sich bewegt oder bewegen sollte.

Ein Beispiel für eine komplett ausgearbeitete Fertigkeit betreffend Motivation lautet wie folgt:
Die Kompetenz B, Fertigkeit Nr. 13 „Fertigkeiten während der Arbeit … Motivation“ lässt sich in folgenden fünf Stufen beurteilen:
1. Der Klient ist nicht in der Lage, Motivation zu zeigen.
2. Der Klient beweist selten, dass er in der Lage ist, Motivation zu zeigen.

3. Der Klient beweist häufig, dass er in der Lage ist, Motivation zu zeigen.
4. Der Klient ist in der Lage, Motivation zu zeigen.
5. Der Klient zeigt Motivation.

Werden auf diese Weise Informationen über Arbeitsplätze in den verschiedenen Sektoren oder Arbeitsformen gewonnen, ist es möglich zukünftig anzugeben, welches durchschnittliche Niveau ein Klient haben sollte, der erfolgreich an solch einem Arbeitsplatz arbeiten möchte. Zugleich wird deutlich, dass manche Arbeitgeber höhere Ansprüche stellen als andere.
Es ist wichtig, Platz für zusätzliche Bemerkungen über den Kontext zu lassen, in dem die Aufgabe am Arbeitsplatz ausgeführt werden sollte. Dabei kann es sich beispielsweise um unregelmäßige Arbeitszeiten, Bekleidungsvorschriften, körperliche Anstrengungen usw. handeln.

Sobald beide Profile im selben Format aufgestellt werden, ist es möglich, sie miteinander zu vergleichen, zum Beispiel durch Übereinanderlegen. Auf diese Weise lässt sich sehr leicht feststellen, ob der Klient hinsichtlich der sozialen Fertigkeiten ausreichend qualifiziert ist oder nicht. In diesem Zusammenhang möchten wir bemerken, dass darauf zu achten ist, dass vorgegebene oder manchmal arbeitsmarktbezogene soziale Kompetenzen wahrscheinlich nicht kompensiert werden können.

Zum Aufstellen beider Profile müssen Informationen sowohl vom Klienten als auch vom Arbeitsplatz eingeholt werden, teilweise in Interviews, durch das Sammeln von Testdetails und mögliche Beobachtungen.

8.2 Profil des Klienten

In nachstehendem Beispiel eines Assessment-Programms ist es möglich, auf die erforderlichen Informationen zuzugreifen. Hiermit ist die Beschreibung der Zielgruppe mithilfe der folgenden Faktoren gemeint: allgemeine Intelligenz, sozial-emotionale Funktion, Hintergrund des Klienten, soziales Niveau und Umfeld, körperliche Faktoren.

Beispiel eines Assessment-Programms:
1. Beim Ausfüllen des Anmeldeformulars des Klienten erhalten wir Angaben wie Name, Straße, Wohnort usw.
2. Durchführen eines Interviews nach der STARR-Methode, um Einzelheiten zu Kompetenzen herauszufinden, die der Klient irgendwo erworben hat.

3. Interviews mit dem Umfeld des Klienten, dabei ist beispielsweise zu denken an Eltern (Erziehungsberechtigte), Lehrer und andere.
4. Sammeln von Hintergrundinformationen zu sozialen Kompetenzen mithilfe von Assessment-Instrumenten.
5. Sammeln von Informationen über den Berufswunsch des Klienten mithilfe von Laufbahnorientierungstests.
6. Sammeln von Informationen über verschiedene (kurze) Arbeitserfahrungen.
7. Der Klient sammelt Informationen in seinem Portfolio:
    - Profile auf dem Gebiet sozialer und beruflicher Kompetenzen:
        - Was ich will ...
        - Was ich kann ...
        - Wer ich bin ...
    - Trainingsplan
    - Anhänge:
    - Zertifikate
    - Zeugnisse
    - Bilder usw.
    - Selbst verfasster persönlicher Entwicklungsplan

Herrscht erst einmal Klarheit über das Profil des Klienten, ist es wichtig, den richtigen Arbeitsplatz für die Ausbildung zu finden. Wenn sich in der Testphase gezeigt hat, dass ein Klient eine Stelle in einem Supermarkt anstrebt, wird sich herausstellen, dass nicht jeder Supermarkt das richtige Umfeld bietet, um die Kompetenzen des Klienten zu fördern. Die Anzahl der Mitarbeiter, die Art und Weise, wie Unterstützung geleistet wird und sogar die Anzahl und Art der Produkte, die verkauft werden, sind ausschlaggebend dafür, ob der Arbeitsplatz den Bedürfnissen des Klienten entspricht. Deshalb brauchen wir ergänzend zum Profil des Klienten auch ein Profil des künftigen Arbeitsplatzes, um herauszufinden, ob

- der Arbeitsplatz die richtigen Ausbildungsmöglichkeiten bietet;
- der Arbeitsplatz eine oder mehrere Anpassungen benötigt;
- der Arbeitsplatz nicht die richtigen Ausbildungsmöglichkeiten bietet.

8.3 Profil des Arbeitsplatzes

In der ATLAS-Testphase haben die Partner Erfahrungen mit dem Erstellen von Arbeitsplatzprofilen gesammelt, und zwar auf zweierlei Weise – einerseits durch Anlegen eines Kompetenzprofils des Arbeitsplatzes und andererseits durch Beschreibung des Arbeitsplatzes.

Anlegen eines Kompetenzprofils des Arbeitsplatzes

Wie in der Einleitung beschrieben, kann das Instrument zur Anfertigung eines Klientenprofils auch zum Anlegen eines Arbeitsplatzprofils verwendet werden. Anstelle der Beschreibung des Leistungsniveaus des Klienten wird stattdessen der Arbeitsplatz anhand derselben Kriterien beschrieben. Werden beide Profile abgeglichen, wird es deutlich, ob eine sinnvolle Stellenbesetzung stattfinden kann und/oder welche Maßnahmen noch ergriffen werden müssen, um das zu gewährleisten. Diese Maßnahmen werden vom Klienten im persönlichen Entwicklungsplan festgehalten.

Beschreibung des Arbeitsplatzes

In einer Beschreibung werden die folgenden Aspekte abgedeckt (zur Verdeutlichung dienen praktische Beispiele aus der Gartenbaubranche):

- Allgemeine Informationen (Name der Firma, Standort, Telefonkontakt usw.)
- Personal (Zusammensetzung: Anzahl Mitarbeiter, Alter, Anteil Männer/Frauen, Ausbildung, Aufgaben/Verantwortungsbereiche)
- Beruflicher Kontext: die Abteilung hat einen Bereich für große Unterhaltsarbeiten, Forstarbeiten, Gewächshausarbeiten, Sammeln von groben Abfällen usw.
- Aktivitäten: Graben, Hacken, Abstecken, Mähen, Garten anlegen, Sortieren in einem Umweltschutzbereich usw.
- Produkte (Anzahl, Art usw.): bezieht sich auf das Anlegen privater Gärten oder das Vermehren von Schnittblumen, die in einem Einzelhandelsgeschäft verkauft werden usw.
- Art der beruflichen Einstellung: körperliche harte/leichte Arbeit, viele Arbeit im Stehen/Sitzen/Laufen, Arbeit im Freien/im Gewächshaus usw.
- Komplexität der Arbeit: gibt es viele/wenige Arbeitsumgebungen, erfordert die Arbeit Flexibilität usw.
- Rechtslage/Sicherheitsanforderungen: Tragen von Arbeitskleidung, Umgang mit gefährlichen Materialien, Sicherung von Ausrüstung und Werkzeugen usw.
- Möglichkeiten der Beobachtung: viel oder wenig Kontrolle, in- oder externes Coaching
- Tägliche Routine: Arbeitszeiten, Zigarettenpausen, Mittagspausen, Ferienplanung
- Gesundheit und Hygiene: Ist Rauchen am Arbeitsplatz erlaubt? Ist die Belüftung ausreichend usw.?
- Externe Faktoren: Besuche von Kunden, Lieferanten usw.
- (Besondere) Anforderungen an Mitarbeiter: Überstundenregelungen, Arbeit für Tochtergesellschaften usw.
- Allgemein anwendbare Regeln und Vereinbarungen (Personalgruppen, Firmenfußballmannschaft, Konsultation usw.)

- Karrieremöglichkeiten/Weiterbildung

Durch Beschreibung eines bestimmten Arbeitsplatzes auf diese Weise ist es möglich, sich ein Bild über den eventuellen Erfolg der Einstellung eines Klienten zu machen.

Kapitel 9

Grenzüberschreitende Erfahrungen

In diesem Kapitel sehen wir uns den Hintergrund des ATLAS-Projekts genauer an: Was sind die Gründe, aus denen die Europäische Union Projekte wie ATLAS finanziert? Was sind die Vorteile für Organisationen aus der Praxis, wenn sie in einer grenzüberschreitenden Partnerschaft mitarbeiten? Was ist die Auswirkung europäischer Projekte auf den Behindertensektor in Europa? Beim Verfassen dieses Artikels nutzten wir Informationen aus folgenden Quellen:

- *Webseite der Europäischen Kommission, GD Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit*
- *Aktionsplan des Europarates zur Förderung der Rechte und der uneingeschränkten Teilnahme von Menschen mit Behinderungen an der Gesellschaft: Verbesserung der Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen in Europa 2006 – 2015*

9.1 EU-Finanzierung und das Leonardo-da-Vinci-Programm

ATLAS ist ein grenzüberschreitendes Projekt, gesponsert vom Leonardo-da-Vinci-Programm der Europäischen Kommission, Generaldirektion Bildung und Kultur.
Die Europäische Kommission ist sicher der größte Geber von Finanzmitteln in Europa. Es wird geschätzt, dass eine Milliarde Euro (von einem Gesamtetat von etwa 100 Milliarden Euro) für Nichtregierungsorganisationen zur Verfügung stehen. Doch auch das ist nur die Spitze des Eisbergs. Praktisch jedes Projekt, das eine echte europäische Dimension hat und mit EU-Politiken in Verbindung gebracht werden kann, findet wahrscheinlich ein entsprechendes Budget. Das Hauptproblem ist, eine gute Strategie zu besitzen, um für diese EU-Budgets infrage zu kommen.

Erstens gilt es zu verstehen, dass die Kommission keine Finanzierungsorganisation ist und der Etat nicht aus Selbstzweck existiert. Das Ziel der Kommission, ihrer Budgets und Programme ist, die Sache der europäischen Integration voranzutreiben und EU-Recht zu vollziehen.

Projekte sind ideale Hilfsmittel, um Politiken in die Tat umzusetzen. Das gilt auch für Projekte wie ATLAS.

Das Leonardo-da-Vinci-Programm ist eines der Finanzierungsprogramme der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission. Es ist etwas weniger berühmt als sein Schwesterprogramm Socrates (unter anderem mit dem bekannten Erasmus-Programm für den Studentenaustausch zwischen Universitäten) und spielt eine wichtige Rolle bei der Vorbereitung europäischer Bürger auf den Einstieg in den sich schnell entwickelnden Arbeitsmarkt, wodurch die Arbeitslosigkeit verringert werden soll (eines der wichtigsten politischen Themen der EU). Unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Unternehmen hilft dieses Programm, fähige europäische Arbeitnehmer für eine Welt heranzuziehen, die immer mehr unter Wettbewerbsdruck steht.

Mit dieser Mission im Hinterkopf zielt das Leonardo-da-Vinci-Programm darauf ab, europäischen Bürgern zu helfen, ihre Fertigkeiten lebenslang zu verbessern. Innerhalb dieses Kontexts fördert es Mobilität, Innovation und Ausbildungsqualität durch grenzüberschreitende Partnerschaften – Kooperationen zwischen verschiedenen Beteiligten an der Berufsausbildung, beispielsweise Ausbildungseinrichtungen, berufsbildenden Schulen, Universitäten, Unternehmen oder Dienstleistungsfirmen für behinderte Menschen. Das Programm trachtet, Maßnahmen der Mitgliedsstaaten zu unterstützen und zu ergänzen und zugleich deren Verantwortung für Inhalt und Organisation der Berufsausbildung sowie die kulturelle und sprachliche Vielfalt zu respektieren.

Das Leonardo-da-Vinci-Programm finanziert sechs Arten von Projekten:

- Mobilität (Praktika und Ausbilderaustausch)
- *Pilotprojekte* (Produktion von beschäftigungsspezifischen Sprachlehrmaterialien)
- Grenzüberschreitende Netze (Erleichterung des Transfers und des Austauschs von Erfahrungen und guten Praktiken)
- Sprachkompetenz (Produktion von Ausbildungsmaterialien zur Entwicklung von Innovation und Qualität in der Ausbildung, darunter auch themenbezogene Aktionen)
- Referenzmaterial (Forschung und Statistik)
- Gemeinsame Aktionen (Gemeinschaftsprojekte mit anderen Finanzierungsprogrammen)

ATLAS ist ein Pilotprojekt. Pilotprojekte sind Vehikel zur Qualitätsverbesserung von und für die Förderung von Innovation in der beruflichen Ausbildung. Die EU unterstützt Entwurf, Entwicklung, Test, Beurteilung und Verbreitung innovativer Praktiken bei Methoden, Inhalten

oder Produkten auf den Gebieten Berufsausbildung und -orientierung. Pilotprojekte sollen den Prozess der Innovation stimulieren und die Qualität von Ausbildung und Orientierung verbessern. Sie müssen greifbare Produkte entwickeln und dazu, falls zutreffend, neue Informations- und Kommunikationstechnologien verwenden.
Einer der Mehrwerte des ATLAS-Projekts ist seine Konzentration auf behinderte Menschen. Die Europäische Kommission schenkt Projektvorschlägen besondere Aufmerksamkeit, die darauf abzielen, den Ausbildungsbedarf von Menschen zu decken, die dem Risiko ausgesetzt sind, vom Arbeitsmarkt ausgeschlossen zu werden.

9.2 Die Bedeutung grenzüberschreitender Projekte für den europäischen Behindertensektor

Im letzten Jahrzehnt fanden in Europa und rund um den Erdball große politische, wirtschaftliche und technologische Veränderungen statt. Diese Veränderungen wirkten sich auch auf die Gestaltung von Politiken für behinderte Menschen und den Sektor als Ganzes aus. Es gab einen grundlegenden Umschwung vom medizinischen Modell, das die Behinderung betont, zu einem sozialen und an Menschenrechten orientierten Modell, das uneingeschränkte Bürgerschaft Behinderter zum Ziel hat – ein Paradigmenwechsel vom Patienten zum Bürger, von Trennung zu Einbeziehung …

Projekte wie ATLAS spielen eine wichtige Rolle bei der Suche nach innovativen Lösungen zur Verbesserung der Lebenssituation von Behinderten in Europa. ATLAS kombiniert mehrere der wichtigsten Ziele der EU: Verbesserung des Anteils der Behinderten an den Beschäftigten durch Verbesserung ihrer beruflichen Aus- und Weiterbildung, Beendigung der Diskriminierung und Chancengleichheit. Die Aufnahme des Aspekts der sozialen Kompetenzen in der Berufsausbildung erleichtert es, Behinderte besser in die Gesellschaft zu integrieren.

Tatsächlich ist Beschäftigung eines der wichtigsten Elemente für die soziale Inklusion und wirtschaftliche Unabhängigkeit aller Bürger im Erwerbsalter. Verglichen mit nicht behinderten Menschen, sind die Beschäftigungs- und Erwerbsquote Behinderter sehr niedrig. Politiken zur Steigerung der Erwerbsquote müssen breit gefächert sein – entsprechend dem Beschäftigungspotential Behinderter – und umfassend, damit sie alle Hindernisse für ihre Teilhabe am Berufsleben behandeln. Verbessert sich die Beschäftigungssituation Behinderter, kommt das nicht nur ihnen selbst zugute, sondern auch Arbeitgebern und der Gesellschaft insgesamt. Berufliche Orientierung und Unterstützung spielen eine wichtige Rolle dabei, Menschen bei der Suche nach Tätigkeiten zu helfen, für die sie am besten geeignet sind, und

um ihren Schulungsbedarf oder ihre zukünftige Beschäftigung zu steuern. Vielfalt sollte ein zusätzliches Plus sein: Der Schwerpunkt sollte auf den Fähigkeiten, nicht auf der Behinderung eines Menschen liegen. Neue Arten von Arbeit und neue Typen von Mitarbeitern sind erforderlich, ganz besonders aber ein besserer Abgleich zwischen diesen beiden. Genau deswegen trägt das ATLAS-Projekt zur aktiven Inklusion von Behinderten in die Gesellschaft bei. Es ist entscheidend, dass diese Menschen Zugang zu Assessments, beruflicher Orientierung und Training haben, um sicherzustellen, dass sie ihr volles Potential erreichen.

Dasselbe gilt für die Bildung. Bildung ist eine Grundvoraussetzung für soziale Inklusion und Unabhängigkeit aller Menschen, auch jener mit Behinderungen. Soziale Einflüsse, zum Beispiel von Familien und Freunden, tragen auch dazu bei. Erhalten Behinderte die Möglichkeit, an der allgemeinen Bildung und Beschäftigung teilzuhaben, ist das nicht nur für sie wichtig, sondern fördert auch das Verständnis Nichtbehinderter für die menschliche Vielfalt. Eine gute Bildung ist notwendig, um zur aktiven Beteiligung am Arbeitsmarkt in der Lage zu sein.

Eines der Ergebnisse des ATLAS-Projekts war, dass dringend verschieden ausgebildete Mitarbeiter und Betreuer notwendig sind, um mit behinderten Menschen andere Kompetenzen einzuüben. Wir lernen daraus, dass es nicht nur darum geht, Behinderten etwas beizubringen, sondern auch um die Weiterbildung von Ausbildern und der gesamten Gesellschaft. Projekte wie ATLAS erleichtern es, den ersten Schritt hin zu Veränderungen zu machen.

9.3 Die Bedeutung grenzüberschreitender Projekte für in der Praxis tätige Organisationen

Die Qualität der sozialen Dienstleistung steht derzeit hoch oben auf der Tagesordnung der Europäischen Union und der Sozialdienstleister der verschiedenen Sektoren in Europa. Es besteht dringender Bedarf dafür, in der EU ein besseres Verständnis für die Bedingungen zu wecken, die erforderlich sind, damit Sozialdienstleister ihre wichtigsten Ziele erfüllen und auf die Bedürfnisse ihrer Klienten eingehen können. Das ist besonders in einem Kontext wichtig, in dem sich die Art und Weise, wie soziale Dienstleistungen organisiert und finanziert werden, rasch entwickelt und dabei sowohl für neue Herausforderungen als auch für neue Chancen sorgt. Als europäisches Netz glaubt die European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD), dass die beste Methode für die EU, einen hochwertigen Service in Europa sicherzustellen, ist, sich für europäische Prinzipien auf Qualitätsbasis zu entscheiden und nicht für Qualitätsstandards. Qualitätsstandards könnten auf nationaler oder regionaler Ebene eingesetzt werden, aber Qualitätsprinzipien erweisen sich auf EU-Ebene am

effektivsten. Die Qualität sollte über Grenzen, Traditionen und Kulturen hinweg gesichert werden. Wenn Europa sich auf gemeinsame Prinzipien bei der Serviceleistung für behinderte Menschen einigen möchte, ist es wichtig, interkulturelle und grenzüberschreitende Kontakte durch Projekte zu fördern.

Pilotprojekte wie ATLAS übernehmen die Funktion eines Labors im Hinblick auf embryonales Benchmarking. Solche Projekte sind wichtig, damit die jeweiligen Organisationen die Möglichkeit bekommen, die von ihnen verwendeten Trainingsmethoden zu beurteilen. Leonardo-Projekte wie ATLAS lenken Innovationen in die richtige Richtung. Die Teilnahme an grenzübergreifenden Projekten zwingt Organisationen dazu, ständig über die eigenen Arbeits- und Trainingsmethoden nachzudenken. Organisationen lernen am meisten, wenn sie mit diversen Meinungen und Arbeitsweisen konfrontiert sind, die auf einem anderen sozialen oder kulturellen Kontext beruhen. Der Kontakt mit hoch motivierten Menschen ist auch eine Motivation für alle betroffenen Parteien.
Neben der Laborfunktion und dem Austausch guter Praktiken sind Pilotprojekte ein wichtiges Plus im Hinblick auf das Personalmanagement. Projekte wie ATLAS bieten Mitarbeitern die Gelegenheit, etwas über neue Methoden zu erfahren, Bekanntschaft mit verschiedenen Arbeitsweisen zu machen und etwas von anderen Organisationen zu lernen. Außerdem ist es möglich, Informationen auszutauschen, ohne sich über Konkurrenz Gedanken machen zu müssen. Dank dieser Projekte und der Modelle guter Praktiken anderer Organisationen können Partnerorganisationen neues Wissen für sich entdecken und so die Qualität ihrer Dienstleistung verbessern.

Die ATLAS-Partnerschaft war dank der Einbeziehung eines Partners aus Osteuropa besonders interessant. Der Austausch von Modellen guter Praktiken in beiden Richtungen bereicherte die Partnerschaften beträchtlich. Für Organisationen aus Westeuropa ist es manchmal erstaunlich, zu sehen, wie Organisationen mit geringeren Mitteln es schaffen, eine Dienstleistung anzubieten, die sogar von höherer Qualität als so manche Dienstleistung im Westen ist. Andererseits ist solch eine grenzüberschreitende Zusammenarbeit ein idealer Weg für osteuropäische Organisationen, neue Techniken zu lernen und sich von den strikten vertikalen Strukturen zu befreien, die in Osteuropa häufig vorherrschen. Projektmanagement und Projektbesprechungen finden auf horizontaler Ebene statt und es ist möglich, Ideen zwischen Mitarbeitern und hochrangigen Fachleuten auszutauschen. Das ist eine Bereicherung für die Entwicklung der jeweiligen Mitarbeiter, die in das Projekt einbezogen sind.

9.4 Schlussfolgerungen

Das ATLAS-Projekt spielte eine wichtige Rolle im Hinblick auf die Möglichkeiten des Networkings zwischen Dienstleistern für behinderte Menschen. Networking und der Austausch guter Praktiken führten zu Innovation und Innovation ist notwendig, um die schnellen Veränderungen in diesem Sektor nachvollziehen zu können, zum Beispiel immer weiter gehende Einsparungen.

Pilotprojekte können Schwächen der verschiedenen Behindertenpolitiken in den Mitgliedsstaaten und ganz allgemein im Sektor aufdecken. Abgesehen davon können sie auch mögliche Lösungen finden. Diese Lösungen können auf europäischer und Mitgliedsstaatebene vorgeschlagen werden, mit dem letztendlichen Ziel, die Ergebnisse politisch und strukturell zu übersetzen/umzusetzen.

Die Arbeit von EASPD beruht auf drei Säulen: Innovation (durch Entwicklung und Teilnahme an praktischer Forschung wie bei ATLAS), Impakt (indem wir die Entwicklung europäischer Politiken beobachten, auf sie reagieren und sie beeinflussen) und Information (wir bringen Organisationen aus ganz Europa zusammen und informieren sie über die Entwicklungen in unserem Sektor und auf europäischer Ebene). Projekte wie ATLAS sind förderlich für jede dieser drei Säulen: Sie helfen nicht nur dem Sektor, sich darauf zu konzentrieren, etwas auf gute Weise zu tun, sondern auch – und das ist vielleicht noch wichtiger – sie leiten uns dabei, etwas Gutes auf gute Weise zu tun.

9.5 Persönliche Erfahrungen eines belgischen ATLAS-Trainers

In meinem Beruf als Jobcoach unterstütze ich Menschen dabei, Fertigkeiten im Zusammenhang mit dem Arbeitsplatz zu erwerben, z. B. soziale Fertigkeiten. Diese Methode ist als die Methode der „unterstützten Arbeit“ bekannt. Diese Art der Unterstützung wird in Phasen zurückgefahren, wenn Klienten ihre Aufgaben unabhängiger ausführen können. Ich verwende dieses Unterstützungsformular, um mir folgende Fragen zu stellen:
„Woran liegt es, dass diese Person sich am Arbeitsplatz angemessen verhalten kann oder nicht?“ Mit anderen Worten: Angemessenes Verhalten ist die Art des Verhaltens, die ein Arbeitgeber am Arbeitsplatz erwartet. Was will mir diese Person mit ihrem Verhalten sagen? Wie kann ich ihr Verhalten steuern? Kann ich es am Arbeitsplatz auf positive Weise steuern, und zwar entsprechend den Erwartungen des Arbeitgebers? Für eine Antwort auf diese Fragen muss ich die Motivation hinter dem Verhalten untersuchen, d. h. was macht jemanden kompetent und was übt darauf Einfluss aus? Was bedeutet „sozial kompetent sein“ und von was, wem und wie wird es gesteuert?

Das ATLAS-Projekt hat meinen Horizont bezüglich der Beurteilung sozialer Kompetenzen erweitert und hat mich der Komplexität sozialer Fertigkeiten besser bewusst gemacht.

Die Richtlinien für gute Praktiken, die ATLAS zur Verfügung stellt, sind nützlich, wenn man weiß, worüber man spricht. Dank dem ATLAS-Handbuch wurde mir das Konzept der „sozialen Kompetenz“ besser vertraut. Was bedeutet es? Es war nützlich, sich an Situationen zu erinnern, an die man mit oder ohne Kompetenz-„Blick“ denkt. Wie sehe ich die Situation (vorher und heute), nachdem ich jetzt diese Information erhalten habe? Wenn das gut eingeübt ist, wird es meiner Meinung nach nützlich sein, um danach ein Instrument auszuwählen und mit ihm zu arbeiten. Ich habe mich für das Beobachtungsinstrument ACIS entschieden. ACIS ist, so denke ich, ein gutes Messinstrument, wenn alle in der Zusammenfassung des Modells erwähnten Bedingungen erfüllt sind. Das Instrument ist praktisch, wenn man die Interpretation seiner Beobachtung hinterher mit dem Klienten besprechen kann. Dann kann in Beratung mit dem Klienten beschlossen werden, die eingeschränkten Fertigkeiten als Ausgangspunkt für das Training zu nehmen, dabei konzentriert man die Aufmerksamkeit auf den Arbeitsplatz. Das Trainingsprogramm lässt sich daran anpassen. So weit wie möglich kann der Klient seine Wünsche äußern. Das Instrument kann auch als Hilfsmittel dienen, als eine Art Checkliste, um herauszufinden, ob die Ergebnisse der Beurteilung dem Eindruck entsprechen, den sich der Coach bereits über den Umfang der Fertigkeiten des Klienten gemacht hat. ACIS hat meine Beobachtungen erweitert und klar definiert, was nicht wirklich von Nachteil ist. Aber es ist riskant, dass man als Nutzer des Beobachtungstests vermeiden muss, sich auf das Bemerkte zu konzentrieren, und dass man seine Folgerungen über das Verhalten des Klienten in einem bestimmten Moment zu schnell trifft. Es ist wichtig, sich vor Beginn von Beurteilung und Training ein komplettes Bild des Klienten zu machen. Mit einem kompletten Bild meine ich den Klienten als Ganzes, seine Erfahrungen, seinen Holismus, die Art der Behinderung, seine Geschichte, seine emotionale Kompetenz usw. Die durch die Beobachtung gewonnenen Informationen können für das Ausfüllen des Assessments des Klienten verwendet werden, ein Assessment, das sich mit dem Klienten entwickelt. Außerdem ist meine Schlussfolgerung, dass die soziale Kompetenz einen Rahmen und Training erfordert. Dazu ist das richtige Wissen nötig. Das ATLAS-Projekt hat sicherlich den Praxismitarbeitern geholfen, ihre Aufmerksamkeit mehr auf dieses Thema zu richten, und zwar im Rahmen der Methode der „unterstützten Arbeit“.

9.6 Persönliche Erfahrungen des ATLAS-Projekteinreichers

Im Rahmen des grenzüberschreitenden Austauschs besuchten wir eine Förderschule in Targu-Mures (Rumänien). Als wir die Schule verließen, erregte ein junger Mann auf der anderen

Straßenseite unsere Aufmerksamkeit: In der einen Hand hatte er eine Art Hexenbesen, in der anderen einen Kanten Brot. Unser Führer erkannte in ihm einen früheren Schüler dieser Schule und erzählte uns, dass dieser Junge von Geschäft zu Geschäft ging und fragte, ob er den Gehweg draußen für ein bisschen Brot kehren dürfe. Ich fragte mich, wie die Zukunft dieses Jungen aussehen würde, aber auch die der anderen Schüler der von uns besuchten Schule. Das ATLAS-Projekt ist zwar keine Antwort auf alle solche Probleme, aber ich hoffte, dass die Erfahrungen unseres Projekts zu einer besseren Perspektive beitragen würden. Zurück in meinem Heimatland bekam ich einen Aufnahmeantrag eines 15-jährigen Jungen, der nicht weniger als 12 verschiedene Schulen und Jugendeinrichtungen besucht hatte. Aus seinen Unterlagen ergab sich, dass der Junge im Umgang so schwierig war, dass er von allen diesen Schulen und Einrichtungen für unkontrollierbar gehalten wurde. Ich fragte mich, was meine Organisation anders machen würde, um diesen Teufelskreis zu durchbrechen. War sein Verhalten wirklich so unkontrollierbar? Die persönliche Akte war voll von solchen Details. Aber nirgendwo gab es Hinweise auf Nachforschungen, um herauszufinden, wo die Wurzeln dieses Verhaltensproblems lagen. Die Ursachen dieses ständigen Versagens wurden im Jungen selbst gesucht und nicht bei der Organisation: War der Ansatz dafür geeignet, in dieser Situation die besonderen Bedürfnisse zu erfüllen? Wieder war ich erfreut, dass ATLAS solche Möglichkeiten bot, um einen guten Ansatz zu finden. Der fragliche Klient kommt noch immer täglich in unsere Einrichtung. Ob wir am Ende Erfolg haben, muss sich noch zeigen.

Im Laufe des Projekts durften wir uns an den berühmten Sehenswürdigkeiten von Athen erfreuen und die irischen Fischspezialitäten genießen. Unser Wissen über Bier hat sich deutlich verbessert und am Ende eines hektischen Tages war es gut, den Kopf etwas ruhen zu lassen, auch wenn es nicht im eigenen Bett war. Aber das waren nicht die denkwürdigsten Erfahrungen. Wesentlich wichtiger waren folgende Punkte:

- Treffen mit internationalen Partnern, die mit der Betreuung von Behinderten zu tun hatten, alle mit einem unterschiedlichen Hintergrund aber mit einem gemeinsamen Ziel
- Viele lange Diskussionen, die nicht nur für Klarheit sorgten, sondern sogar meine eigene Sichtweise veränderten
- Die enormen Anstrengungen unserer behinderten Mitmenschen, trotz schwieriger Vorschriften in manchen Fällen
- Ein Ergebnis, zu dem alle diese Anstrengungen beigetragen haben: ein Buch, auf das wir stolz sein können, und von dem Kollegen in der Praxis profitieren werden
- Die hervorragende Unterstützung durch Dritte während der letzten drei Jahre des Projekts

Und obwohl das Projekt mir als Einreicher viele schlaflose Nächte verschafft hat und mir mehr abverlangt hat, als ich erwartet habe, hat es sich voll und ganz gelohnt.

Was haben wir aus der grenzübergreifenden Erfahrung gelernt und wie hat es unsere Arbeit mit Erik beeinflusst?

Alle sprechen über soziale Kompetenzen, aber alle verstehen etwas anderes darunter. Ronald Haccous Aufsatz sagt genau, was soziale Kompetenzen sind und schließt jede Diskussion aus.

Lassen Sie uns die Themen auflisten, die sich aus dem ATLAS-Projekt ergeben haben: Assessments zur Beurteilung sozialer Kompetenzen werden als sehr wichtig angesehen, da sie zu besseren Ergebnissen führen, die Komplexität vermindern und helfen, den Prozess zu strukturieren. Der Prozess trägt zu einem besseren Training bei, denn er weist darauf hin, dass ein individueller klientenorientierter Ansatz ebenso wichtig ist, wie die Konzentration auf Potentiale, Eigenschaften und Fähigkeiten des Klienten und nicht auf seine Schwächen. Die Erfahrungen der ATLAS-Partner zeigten deutlich, dass ein großer Teil des Trainings und der Aufmerksamkeit den Betreuern und Mitarbeitern zufließt und nicht überwiegend den Klienten. Anpassung des Arbeitsplatzes und nicht nur des Mitarbeiters führt zu einem befriedigenden Ergebnis.

Wie wir aus Erichs Fall gelernt haben, können offenkundige Muster nur durch geändertes Verhalten seines Umfelds durchbrochen werden. Ein verständnisvolles Umfeld förderte Erichs Leistungen.

Kapitel 10
Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Drei Jahre nach dem Beginn des ATLAS-Projekts lässt sich folgern, dass die ATLAS-Partner einen sehr interessanten Weg eingeschlagen haben, um soziale Fertigkeiten besser in den Griff zu bekommen, die (zukünftige) Arbeitskräfte beherrschen müssen, um sich erfolgreich am Arbeitsprozess beteiligen zu können. Der Ausgangspunkt war insbesondere, die Zugänglichkeit des freien Arbeitsmarktes zu verbessern. Daneben wurden jedoch Formen der unterstützten und der geschützten Arbeit in das Projekt einbezogen. Das ATLAS-Projekt wurde komplizierter, weil bereits kurz nach dem Beginn der Schwerpunkt von den sozialen Fertigkeiten hin zum komplexeren und neueren Konzept der sozialen Kompetenzen verschoben wurde. Deshalb ist es nicht überraschend, dass spezielle, diesem System entsprechende Assessment-Instrumente und Trainingsmethoden noch immer kaum im Projekt auftauchen. Bemerkenswert bei dieser neuen Methode ist, dass die Klienten im Mittelpunkt stehen. Die irische Methode der persönlichen Zukunftsplanung und des kompetenzbasierten Lernens hat einen teilweise ähnlichen Ansatz. Ebenso interessant ist, dass bei diesem Vorgehen Österreich seinen Input hinsichtlich des dort entwickelten Instruments ISKIE wiedererkennt. Dieses Instrument ist vom deutschen Instrument MELBA abgeleitet und beruht ebenfalls auf einer Unterscheidung von Kompetenzen.

Nachdem wir uns auf eine Definition für „soziale Kompetenzen“ geeinigt haben, ist es uns gelungen, die 62 arbeitsmarktbezogenen sozialen Fertigkeiten den folgenden Kompetenzen zuzuordnen:

- Ist fähig zu kommunizieren, wie es bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht ist
- Fähigkeiten während der Arbeit, wie sie bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht sind
- Fähigkeit zu positiven „Beziehungen“ am Arbeitsplatz, *beispielsweise mit Vorgesetzten und Kunden, um ...*, wie sie bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht sind
- Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit Kollegen, *um ...*, wie sie bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht sind

- Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten, wie es bei einer Beschäftigung als … in .... angebracht ist
- Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung, wie sie bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht ist
- Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen, wie sie bei einer Beschäftigung als ... in ... angebracht sind

Die erste Umfrage wurde bei Arbeitgebern durchgeführt und ergab, dass 27 der 62 sozialen Fertigkeiten als „wichtige soziale Fertigkeiten" angesehen werden und im Wesentlichen zu drei Kompetenzen gehören. Mit anderen Worten ist es von Belang, immer diese arbeitsmarktbezogenen Fertigkeiten zu trainieren, weil Arbeitgeber sie von ihren Mitarbeitern verlangen. Es ist ebenfalls deutlich, dass Arbeitskräfte, die in einem eher „realen" Arbeitsumfeld aktiv sein wollen, mehr soziale Fertigkeiten in ihrem Repertoire haben müssen.

Ausgehend von Kompetenzen entsteht eine ausdrückliche Verbindung zwischen Training und Messung im Kontext des Arbeitsplatzes (an dem die Klienten tätig sind). Das bedeutet für die Klienten nicht nur, dass sie von vornherein wissen, welche Aufgaben sie mit anderen ausführen müssen, sondern auch, wie sie dieses Ziel erreichen und wie es hinterher gemessen wird. Das führte dazu, dass Konzepte wie Portfolio, persönlicher Entwicklungsplan, SMART und STARR in das Projekt eingeführt wurden und Trainer der Partner in ihren jeweiligen Einrichtungen und Ländern begannen, mit diesen Konzepten zu experimentieren.

Eine weitere Erkenntnis der Trainer ist, dass Klienten aufgrund früherer Erfahrungen bestimmte Kompetenzen manchmal bereits sehr gut beherrschen. Zugleich stellen Trainer fest, auch selbst erst einige erforderliche Kompetenzen erwerben zu müssen, bevor sie diese neue Methode bei ihren Klienten anwenden können. Insbesondere während des Jahres, in dem die Trainer mit den Assessment-Instrumenten und den Aspekten des kompetenzbasierten Lernens experimentierten, sammelten sie mehr Erfahrungen. Der Einsatz zielorientierter Assessment-Instrumente wird als wichtig angesehen. Sie betonen die Analyse und helfen, den Klienten bessere Ziele zu setzen. Hierdurch verbessert sich auch die Kommunikation im Betreuerteam. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang, Meinungen auszutauschen. Der Klient steht mehr im Mittelpunkt. Anstelle *über* ihn zu sprechen, spricht das Team *mit* ihm. Auf diese Weise fühlt sich der Klient wichtiger, es wird persönlicher und Ziele werden gemeinsame Ziele, an denen gearbeitet wird. Das Führen von Logbüchern durch die Klienten wird ebenfalls als sehr nützlich erachtet. Ein Logbuch verbessert die Transferqualität und liefert ein besseres Bild der Abläufe beim Klienten.

Die Partner stellen fest und kommen zu dem Schluss, dass sie wegen des ATLAS-Projekts einen besser strukturierten Ansatz entwickelt haben. Das Projekt hat sich um das Denken in Kompetenzen und Assessments gedreht. Mit kompetenzbasiertem Training haben wir aus

Zeitmangel noch nicht begonnen. Die Trainer sind sich sowohl eines „Training für Trainer"-Ansatzes für die Zukunft bewusstgeworden als auch ihrer eigenen Kompetenzen. Eine gute Ergänzung zum kompetenzbasierten Training kann auch das Studium von Lernstilen sein. Wir erkennen, dass nur wenige Kollegen in jeder Einrichtung sich mit dieser „neuen Denkweise" beschäftigt haben. Die Frage ist, in welchem Umfang die Führungsebene bereit ist, der neuen Richtung zu folgen.

Der wichtigste Rat ist, festzustellen, in welchem Maße es möglich ist, den eingeschlagenen Kurs beizubehalten und nicht in die herkömmliche Weise, Klienten zu trainieren, zurück zu verfallen. Wir möchten also diesen neuen Kurs in Bezug auf Management, Trainer, Lehrplaninhalte und Einrichtung empfehlen.

Die Führungsebene von Organisationen muss erkennen, was kompetenzbasiertes Denken bedeutet, und was die Konsequenzen für das eigene Haus sind. Die Empfehlungen für Managementteams lauten wie folgt:

- Das Managementteam stellt Zeit und Mittel für solch ein Projekt zur Verfügung.
- Das Managementteam muss sich für kompetenzbasiertes Training entscheiden.
- Ein Mitglied des Managementteams muss hierfür verantwortlich sein.
- In den nächsten Jahren muss ein Strategieplan aufgestellt werden, in dem alle die Organisation betreffenden Aspekte im Sinne des kompetenzbasierten Ansatzes zu klären sind (Finanzierung, Schulung, Mitarbeiter, Infrastruktur usw.).

Die Empfehlungen für Trainer lauten wie folgt:

- Training muss sich mehr auf die Arbeit mit dieser Methode konzentrieren (z. B. Kenntnis geeigneter Test- und Trainingsmaterialien).
- Organisation von Konsultationen mit Kollegen und gegenseitiger grenzüberschreitender Erfahrungsaustausch; das kann den Prozess nur beschleunigen.
- Besseres Verständnis für die verschiedenen Lernstile und besonders der individuellen Kompetenzen ist erforderlich.
- Aktive Einbeziehung aller Akteure im Umfeld des Klienten in den Wiedereingliederungsprozess, aber besonders der Eltern, Arbeitgeber, Sozialarbeiter usw.
- Konzentration auf den Klienten; er muss bezüglich seines Trainings als würdiger Gesprächspartner angesehen werden.

Was den Lehrplaninhalt angeht, empfehlen wir:

- Eine deutliche Beschreibung der von Klienten erwarteten Kompetenzen
- Klare und bewusste Beschreibung der Art und Weise, wie Klienten getestet werden müssen

- Die verschiedenen Kontexte des Klententrainings sind im Auge zu behalten
- Flüssiger Übergang zwischen Tests und Training; nur Teile, die zum kompetenzbasierten Training passen, werden verwendet
- Klare Unterscheidung zwischen sozialen, beruflichen und gesellschaftlichen Kompetenzen

Auf Ebene der Einrichtungen empfehlen wir folgende Punkte:

- Partner in der Geschäftswelt über das duale Trainingssystem informieren und die fünf Hauptpunkte des *„Place – Train – Maintain"-Ansatzes* im Auge behalten: Kenntnis der Person und ihres Potentials (Erstellung eines beruflichen Fähigkeitsprofils); Arbeitssuche; Arbeitsanalyse, Abstimmung und Vermittlung; Ausbildung am Arbeitsplatz; Maßnahmen zur Erhaltung der Arbeit
- Darauf achten, dass es ausreichend Plätze (innerhalb und außerhalb der Einrichtung) gibt, wo Arbeitskräfte auf diese Weise ausgebildet werden
- Das Kompetenzprofil des Arbeitsplatzes deutlich beschreiben, um es mit dem Klientenprofil abzugleichen
- Vor allem Trainer einbeziehen, die diese neue Trainingsmethode gutheißen
- Ein Portfolio entwickeln, das für jedermann verständlich ist

Kurz, das ATLAS-Projekt muss seinen Kurs beibehalten. Als Ergebnis können noch mehr Klienten der Zielgruppe von diesem Ansatz profitieren und schließlich einen Dauerarbeitsplatz auf dem freien Arbeitsmarkt finden.

Schlussfolgerungen aus Erichs Fall und Empfehlungen für die Arbeit mit anderen Klienten

Durch das ATLAS-Projekt bekam unsere Arbeit viele interessante Impulse. Eine starke unterstützende Beziehung und ein helfendes, verständnisvolles Umfeld fördern soziale Kompetenzen ebenso, wie schützende Prozesse, die die Fähigkeit beeinflussen, die Leistung den Erfordernissen anzupassen. Assessments helfen uns, objektiver zu sein. Klienten haben viele Fähigkeiten, Stärken und Potentiale, die oftmals von ihren Schwächen überschattet werden, wie Erichs Fall gezeigt hat. Das Assessment hat Erichs Behinderungen in den Schatten gestellt und infolgedessen traten Erichs Fähigkeiten und Stärken in den Vordergrund und siegten über seine Schwächen. Er gewann Selbstachtung, Selbstvertrauen und Selbsteinschätzung, was seine Einschätzung persönlicher Beziehungen beeinflusste. Ein verständnisvolles Umfeld machte ihn selbstbewusst und ermutigte ihn, weitere Schritte für einen Ausbildungsplatz zu unternehmen.

Literaturverzeichnis

Argyris C. und Schon D. (1978), *Organizational Learning*, London, Addison-Wesley

Atlas-Handbuch (2005), *Assessment-Paket*, Testphase ATLAS-Projekt

Barneveld, D. van, und Damen L. (2000), *Bouwstenen voor Praktijkonderwijs*, PrOgress, Fontys Utrecht und SLO Enschede

Beek, K. van (1993), *To be hired or not to be hired, the employer decides: relative chances of unemployed job-seekers on the Dutch labour market*, Amsterdam, UVA

Berg, J. van den, und Blokhuis F. (2001), *Kwalificatiestructuur en competentiegericht opleiden*, in: *Jaarboek Kwalificatiestructuur 2001*, 's Hertogenbosch, Cinop

Beyer, S., Hedebouw, G. und Samoy, E. (2004), *LABOr Project: Reflections on Good Practice in Vocational Training and Employment for People with Learning Disabilities,* www.hiva.be/docs/rapport/R931b_EN.pdf

Bielecki, J. und Swender, S. (2004), *The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review*, Behavior Modification 28, 5, 694 – 708

Bjørnåvold J., (2001), The changing institutional and political role of non-formal learning: European trends, 215-251, CEDE FOP

Boer, P. den, und Harms T. (1998), *Sociale vaardigheden*, GION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen

Bolhuis S. M. und Simons P. R (2001), *Leren en werken*, Samson, Alphen aan den Rijn

Bom W., Klarus R. und Nieskens M. (1997), *Portfolio in opleiding en bedrijf: Portfolio-ontwikkeling, Een instrument voor competentieprofilering in opleiding en bedrijf*, 's-Hertogenbosch, E2B/CINEINP

Brand, H. J. M van den, (1999), *„Arbeidsintegratie door het praktijkonderwijs"* – Handboek studiehuis basisvorming

Brand, H. J. M. van den, (1999), *„Doen is leren" – Een orientatie op praktische en technische vaardigheden*

Brown, L., Black, D. und Downs, J. (1984), *School Social Skills Rating Scale,* New York, Slosson Educational Publications

Bruggen, E. van, (1999), *De combinatietraining, een sociale vaardigheidstraining voor moeilijk lerende kinderen en jongeren*, Acco

Bruininks, R., Hill, B., Weatherman, R. und Woodcock, R. (1986), *Inventory for Client and Agency Planning,* Allen, Texas, DLM Teaching Resources.

Calderhead, A. (1994), *Can the complexities of teaching be accounted for in terms of competences? Contrasting views of professional practice from research and policy*, vervielfältigt für ein ESRC-Symposium zur Kompetenz von Lehrern

Carnevale, A. P. und Metzer L. J. (1990), *Workplace basics*, San Fransisco, Jossey Bass.

Chadsey-Rusch, J. (1990), *Teaching social skills on the job*, in: F. R. Rusch (Hrsg.), *Supported Employment: Models, Methods and Issues.* Sycamore II, Sycamore Publishing Co.

Citogroep (2001), *Baanbreker, certificaattrajecten vrnbo/bve, competentietoetsen*, Arnhem Cito

Claasen, W. (2004), in: *Bekwaam & Speciaal*, *Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*, WOSO, Garant, Antwerpen/Apeldoorn

Clark, G. und Patton, J. (1997), *Transition Planning Inventory*, Austin, TX, PRO ED

Coffield, F. (2004), *Learning styles for post 16 learners, what do we know?*, Universität Newcastle

Dekker, J., Klarus, R., Nieskens, M., Rozendaal, R. und Vroom, W. (1997), *Accreditation of prior learning: verslag van een studiereis naar Leeds,* 's-Hertogenbosch, E2B/CINOP

Demaray, M., Ruffalo, J., Busse, R., Olson, A., McManus, S. und Leventhal, A. (1995), *Social skills assessment: A comparative evaluation of six published scales*, School of Psychology Review*,* 24, 618671

Ford, L., Dinen, J. und Hall, J. (1984), *Is there a life after placement?*, Education and Training of the Mentally Retarded*,* 26, 258-270.

Greenspan, S. und Shoultz, B. (1981), *Why mentally retarded adults lose their jobs*, Applied Research in Mental Retardation*,* 2, 23 – 38

Gresham, F. und Elliot, S. (1990), *The Social Skills Rating System.* Circle Pines, MN, American Guidance Service

Haccou, R. (1999), *Een goed begin en dan doorstromen; naar andere leerroutes van vrnbo naar roc voor risicoleerlingen*, Leuven/Amersfoort, Acco

Haccou, R. (2000), *Portfolio inzetten in het onderwijs, het lijkt zo eenvoudig*, in: *Op eigen kracht...? Afhankelijkheid en speciale onderwijszorg*, Leuven/Apeldoorn, Garant

Haccou, R. (2002), *Competentiegericht duaal leren binnen het Praktijkonderwijs*, in: *Praktijkonderwijs in beweging*, vmbo Reihe Nr. 13, MesoConsult, Tilburg

Haccou, R. (2004), *Labour-market related social competences*, Aufsatz für das ATLAS-Projekt, Tilburg Fontys Universität für Angewandte Wissenschaften

Hanley-Maxwell, C., Rusch, F. R., Chadsey-Rusch, J. und Renzaglia, A. (1986), *Factors contributing to job terminations*, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*,* 11, 45 – 52.

Hatch, M. (1993), *The dynamics of organizational culture*, Academy of Management Review*,* 18, 657693

Heber, R. (1961), *A manual on terminology and classification on mental retardation, Second edition*, Monographie, Beilage zum American Journal of Mental Deficiency, Washington DC, American Association on Mental Deficiency

Kaufman, I. und Ploegmakers, J. (2006), *Het geheim van de trainer, de vijf hoofdingrediënten van succesvolle trainingen*, Pearson education Benelux,

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005a), *Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Situation behinderter Menschen in der erweiterten Europäischen Union: Europäischer Aktionsplan 2006 – 2007 (KOM(2005) 604 endgültig)* Brüssel, Europäische Kommission

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005b), *Disability mainstreaming in the European Employment*

Strategy, Brüssel, Europäische Kommission, GD Beschäftigung, soziale Angelegenheiten und Chancengleichheit

Korthagen, F. A. J. (2001), *Waar doen we het voor: op zoek naar de essentie van goed leraarschap*, Rede an der Universität Utrecht, 16.1.2001

Krug, W. (2002), *Handbuch ISKIE, Inventar zur Einschätzung der sozialen Kompetenz bei erwachsenen Menschen mit einer Lernbehinderung bzw. mäßigen oder leichten geistigen Behinderungen*

Libet, J. M. und Lewinsohn, P. M. (1973), *Concept of social skills with special reference to the behavior of depressed persons*, Journal of Consulting and Clinical Psychology, 40, 304 – 312

Lowe, M. und Cautela, R. (1978), *A self report measure of social skill*, Behavior Therapy, 9, 535 – 544

Mace, C. (1998), *Progress in learning, A review of catania's*, 4. Ausgabe, Journal of applied behaviour analysis

Martin, E. J., Rusch, F. R., Lagomarcino, T. R. und Chadsey-Rusch, J. (1986), *Comparison between workers who are nonhandicapped and mentally retarded: Why they lose their jobs*, Applied Research in Mental Retardation, 7, 467 – 474

Mathews, R., Whang, P. und Fawcett, S. (1980a), *Development validation of an occupational skills assessment instrument*, Behavioral Assessment, 2, 71 – 85

Mathews, R., Whang, P. und Fawcett, S. (1980b), *Behavioral assessment of job-related skills: Implications for learning disabled young adults (Research Report No.6)*, Lawrence, KS, Universität Kansas, Institute for Research in Learning Disabilities

Mathews, R., Whang, P. und Fawcett, S. (1981), *Behavioral assessment of job-related skills*, Journal of Employment Counseling, 18, 3 – 11

Mathews, R., Whang, P. und Fawcett, S. (1982), *Behavioral assessment of occupational skills of learning disabled adolescents*, Journal of Learning Disabilities, 15, 38 – 41

Matson, J. (1995), *The Matson Evaluation of Social Skills for Individuals with Severe Retardation*, Baton Rouge, LA, Scientific Publishers, Inc

Matson, J., Helsel, W., Bellack, A. und Senatore, V. (1983), *Development of a rating scale to access social skill deficits in mentally retarded adults*, Applied Research in Mental Retardation, 4, 399 – 407

Matson, J., Le Blanc, L. und Weinheimer, B. (1999), *Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills in Individuals With Severe Retardation*, Behavior Modification, 23, 647 – 661

Matson, J., Rotatori, A. und Helsel, W. (1983), *Development of a rating scale to measure social skills in children. The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)*, Behaviour Research and Therapy, 21, 335-340.

McCarney, S. und Sanderson, P. (2000), *Transition Behavior Scales (2nd ed.).* Columbia, MO, Hawthorne Educational Services, Inc.

Menchetti, B. und Rush, F. (1988), *Reliability and validity of the vocational assessment and curriculum guide*, American Journal on Mental Retardation, 93, 283 – 289

Merrell, K. (2002), *School Social Behavior Scales, 2nd Edition.* Eugene, OR, Assessment-Intervention Resources

Merrell, K. und Caldarella, P. (2002), *Home & Community Social Behavior Scales*, Eugene, OR, Assessment-Intervention Resources

Meyer, L., Cole, D., McQuarter, R. und Reichle, J. (1990), *Validation of the Assessment of social competence (ASC) for children and young adults with developmental disabilities*, Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps, 15, 57 – 68

Meyer, L., Reichle, J., McQuarter, R., Evans, I., Neel, R. und Kishi, G. (1985), *Assessment of social competence (ASC): A scale of social competence functions.* Minneapolis, University of Minneapolis Consortium Institute

Moerman, P., Brouwer, J.J. (2005), *Angelsaksen versus Rijnlanders*, Garant

Nihira, K., Leland, H. und Lambert, N. (1993), *Adaptive Behavior Scale, Second edition.* Washington DC, American Association on Mental Deficiency

Nota, L. und Soresi, S. (undatiert), *Social ability evaluation in Adults with Mental Retardation*, Padua: Fachbereich Entwicklungspsychologie und Sozialisierung, Service- und Forschungszentrum für Behinderung, Handicap und Rehabilitation

Otter, M. den, und Haassen, M. (2004), *Wat je ziet ben je zelf, School Video Interactie Begeleiding met Leerlingen*, Garant

Øystein Spjelkavik (2004), *Supported employment in Norway, a national mainstream programme*, Oslo

Perry, J. und Felce, D. (2004), *Assessing work-related social skills: Existing approaches and instruments*, Aufsatz für das ATLAS-Projekt, Universität Cardiff, Walisisches Zentrum für Lernschwierigkeiten

Power, C. N. (2000), *Global trends in education*, International Educational Journal Vol 1, Nr. 3

Reekers, M. (2004), *Coachen in het hoger beroepsonderwijs*, Uitgeverij Nelissen, Soest

Reid, M., Barrington, H. und Kenney, M. (1992), *Training Interventions (3rd edition),* London, IPM

Rusch, F., Schutz, R., Mithaug, D., Stewart, J. und Mar, D. (1982), *Vocational Assessment and Curriculum Guide,* Seattle, WA, Exceptional Education

Sabourin, S., Laferriere, N., Sicuro, E. und Coallier, J.-C. (1989), *Social desirability, psychological distress, and consumer satisfaction with mental health treatment*, Journal of Counselling Psychology, 36, 352 – 356

Salzberg, C. L., McConaughy, K., Lignugaris/Kraft, B., Agran, M. und Stowitschek, J. J. (1987), *Behaviors of distinction: The transition from acceptable to highly-valued worker*, Journal for Vocational Special Needs Education, 10, 23 – 28

Smit, G. N. (1997), *Sociale intelligentie, sociale competentie en sociale vaardigheden*, in: Tomic, W. und H. T. van der Molen (Red.), *Intelligentie en sociale competentie*, Lisse, Swets en Zeitlinger

Sommen, E. M. van der., Klaassen, L. E. und Bruggink, M. S. M. (1992), Sociale vaardigheidstraining voor jongeren (SVJ), Amersfoort/Leuven, Acco

Sparrow, S., Balla, D. und Cicchetti, D. (1984), *Vineland Adaptive Behavior Scales: Survey form manual*, Circle Pines, Minnesota, American Guidance Service

Schumaker, J. und Hazel, J. (1984), *Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second? Part 1*, Journal of Learning Disabilities, 17, 422 – 430

Spencer, L. M. und Spencer, S. M. (1993), *Competence at work, models for superior performance*, New York, John Wiley & sons

Spies, H. und Vanschoren, J., (2005), *Handboek voor trajectbegeleiders sociale activering, arbeidsintegratie en activerende hulpverlening*, Jan van Arkel

Stephens, T. und Arnold, K. (1992), *Social Behavior Assessment Inventory: Professional Manual.* Odessa, FL, Psychological Assessment Resources, Inc.

Storey, K. und Lengyel, L. (1992), *Strategies for increasing interactions in supported employment settings: A review*, *Journal of Vocational Rehabilitation,* 2, 46 – 57

Trower, P., Bryant, B. und Argyle, M. (1978), *Social Skills and Mental Health*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press

Waksman, S. (1985), *The Waksman Social Skills Rating Scale*, Portland, OR, ASIEP Education

Walker, H. und McConnel, S. (1995), *Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment*, Belmont, CA, Thomson Publishing Company

Wayne, S. und Uden, R. (1995), *Effects of impression management on performance ratings: A longitudinal study*, Academy of Management Journal, 38, 232 – 260

Weggeman, M. (1997), *Kennismanagement, inrichting en besturing van kennisintensieve organisaties*, Schiedam, Scriptum

Wehman, P., Hill, J. W., Wood, W. und Parent, W. (1987), *A report on competitive employment histories of persons labeled severely mentally retarded*, Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps, 12, 11 – 17

Wildemeersch, D., (2000), *Balancing competencies*, K. U. Leuven

Winnubst, Th. (1991), *VSO Arbeidsorientatie*, 's-Hertogenbosch, KPC-groep

Witteman, H. Dr. (2001), in: Tijdschrift voor het Hoger Onderwijs en Management, I

Anhang 1
Partnerinformation

Sterk in Werk – Koraal Groep (Projekteinreicher) [NL]

Sterk in Werk
onderdeel van Koraal Groep

Sterk in Werk ist eine unabhängige Tochterorganisation der Koraal Groep. Die Koraal Groep bietet „Inclusive Care“, Ausbildung, Jobcoaching, Observation, Diagnose und Behandlung in verschiedenen spezialisierten Abteilungen.

Mission

Hauptthema der Koraal Groep ist die Klientenorientierung: Der Klient steht im Mittelpunkt des gesamten Prozesses. Mission der Gruppe ist es, behinderte Menschen ausgehend von ihren persönlichen Bedürfnissen und Anforderungen auf professionelle Weise zu unterstützen und zu beraten. Dank dieses Dialogs kann die Koraal Groep an Entwicklung und Einmaligkeit jeder Person arbeiten.

Einstellung

Behinderte müssen selbst sagen, was ihrer Meinung nach wichtig ist, um ihr Leben ganz zu entwickeln. Die Koraal Groep maximiert die Chancen von Menschen mit Behinderungen und strebt nach voller gesellschaftlicher Beteiligung aller Menschen. Bei diesem Prozess spielen die Mitarbeiter eine große Rolle und deshalb ist es wichtig, dass alle Mitarbeiter ausreichend Gelegenheit haben, sich selbst zu entwickeln.

Strategie

Um sowohl die oben erwähnte Mission und die Einstellung umsetzen zu können, betrachtet die Koraal Groep ihre Arbeit unter vier verschiedenen, aber miteinander verbundenen Blickwinkeln:

- *Klient:* Ausgehend von einem Komplettangebotskonzept wird für jeden Klienten ein Generalplan mit Zielen und Methoden entwickelt.
- *Mitarbeiter* sind die wichtigsten „Hilfsmittel" um die Ziele zu erreichen.
- *Organisation:* Dank einer engen Zusammenarbeit im Rahmen der Dachorganisation ist es möglich, neue Maßnahmen für jeden individuellen Klienten zu entwickeln.
- *Finanzen:* Es wird danach gestrebt, die verschiedenen (finanziellen) Mittel optimal zu verwenden.

Die Koraal Groep arbeitet für Menschen aller Altersgruppen in den niederländischen Provinzen Limburg und Nordbrabant. Sie beabsichtigt, Dienstleistungen im kleinen Umfang sowohl auf regionaler als auch auf überregionaler Ebene anzubieten.

Sterk in Werk

Sterk in Werk ist eine eigenverantwortliche Abteilung der Koraal Groep und arbeitet hin auf die vollkommene Partizipation am Arbeitsmarkt von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen. Deshalb wird ein intensiver individueller Weg zur Wiedereingliederung in die Arbeit eingeschlagen, der auf einem integrativen Ansatz beruht.

Die Dienstleistungen von Sterk in Werk sind:

- Berufliche Integration
- Assessment
- Berufsausbildung
- Jobcoaching

Alle Informationen über Sterk in Werk und die Koraal Groep sind erhältlich bei:
Sterk in Werk
Postbus 40
5280 AA Boxtel
Niederlande
Tel. (+31) 411 652481
Fax (+31) 411 652 304
E-Mail info@sterkinwerk.koraalgroep.nl
Internet www.koraalgroep.nl

Kontaktpersonen für ATLAS bei Sterk in Werk:

- Herr Ben van Hamond (Projekteinreicher)
- Herr Willem Klok

European Association of Service Providers for Persons with Disabilities – EASPD (Projektkoordinator) [EUR]

Die European Association of Service Providers for Persons with Disabilities (EASPD) fördert die Angleichung von Chancen für behinderte Menschen durch effektive und hochwertige Servicesysteme in Europa. Die EASPD vertritt heute beinahe 8000 Dienstleistungsorganisationen in ganz Europa, die das gesamte Spektrum an Behinderungen bedienen.

Die Arbeit der EASPD beruht auf drei Säulen:

- **IMPAKT**: Die EASPD beobachtet europäische Politiken, reagiert auf sie und beeinflusst sie.
  - Um die Säule IMPAKT zu unterstützen, hat die EASPD vier ständige Ausschüsse eingerichtet:
    - Ständiger Ausschuss für Beschäftigung
    - Ständiger Ausschuss für Bildung
    - Ständiger Ausschuss für Erweiterung
    - Politische Einflussgruppe (Einfluss auf europäische Politik zum Behindertensektor)
- **INNOVATION**: Die EASPD entwickelt praktische Forschungsprojekte und nimmt an ihnen teil, um die Serviceleistung und Inklusion von Behinderten zu verbessern.
  - Die EASPD glaubt fest an evidenzbasierte Entwicklungen und arbeitet deshalb an vielen Forschungs- und Aktionsprojekten mit, die sich auf verschiedene Themen konzentrieren, beispielsweise auf Zugänglichkeit, Verfügbarkeit, Erschwinglichkeit und Anpassungsfähigkeit von Dienstleistungen, Berufsausbildungen, Unterricht und Beschäftigung sowie auf die Beurteilung der Auswirkungen politischer Maßnahmen, Veränderungen im Sektor usw.
- **INFORMATION**: Die EASPD versorgt Mitglieder mit aktuellen Informationen über Änderungen von Politiken in ganz Europa, Finanzierungsmöglichkeiten und Gelegenheiten zur Bildung von Netzen mit Mitgliedern und anderen verwandten Organisationen.
  - Ein- oder zweimal jährlich organisiert die EASPD einen Projektentwicklungsworkshop, um Mitarbeitern die Möglichkeit zu bieten,

gemeinsam an neuen, innovativen Projektideen zu arbeiten. Regelmäßige Rundbriefe halten die Mitglieder über europäische Etats und Projektprogramme für Veränderungen auf europäischer Ebene (EU-Vorschriften, die den Sektor betreffen) auf dem Laufenden.

Als NRO mit Sitz in Brüssel und als europäisches Netz, das die Interessen von beinahe 8.000 Dienstleistern in ganz Europa vertritt, ist es wichtig für die EASPD, ein starkes Netz zu haben und ihre Rolle als eine der wichtigsten Interessengruppen im europäischen Behindertensektor wahrzunehmen:

- Die EASPD genießt Beobachterstatus beim Europarat und ist ein aktives Mitglied der INGO-Konferenz für Gesundheit und soziale Kohäsion.
- Die EASPD hat einen Sitz in der hochrangigen Fachgruppe für Behinderung der Europäischen Kommission.
- Die EASPD ist in die Arbeit der interfraktionellen Arbeitsgruppe „Behinderung“ des Europäischen Parlaments eingebunden.
- Die EASPD ist ein Beobachter im Verbindungsausschuss zur organisierten Zivilgesellschaft des Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses.
- Die EASPD hat regelmäßige Kontakte zu den Behindertenreferaten von Europäischer Kommission und Europarat.
- Die EASPD ist Vollmitglied der Plattform der europäischen Sozial-NRO.
- Die EASPD ist Beobachter im Netz „Business and Disability“.

Alle Informationen über die EASPD sind erhältlich bei:
EASPD
Oudergemlaan/Avenue d' Auderghem 63
1000 Brüssel
Belgien
Tel. (+32) 2 28246 10
Fax (+32) 2 23072 33
E-Mail info@easpd.be
Internet www.easpd.org

Kontaktperson für ATLAS bei der EASPD: Herr Jelle Reynaert (Projektkoordinator)

Fontys OSO (wissenschaftlicher Partner) [NL]

Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) ist eines der 38 Institute der Fontys Universität für Angewandte Wissenschaften. Fontys OSO hat derzeit rund 4.000 Studenten mit entsprechender Arbeitserfahrung und Lehrbefähigung. Die Studenten werden von etwa 450 Dozenten und Forschern unterstützt. Die Mitarbeiter verteilen sich auf 11 Teams, die unterteilt sind nach Berufsausbildung auf Ebene von Grundschulen, Förderschulen, höheren Schulen und Hochschulen. Fontys OSO arbeitet auch auf den Gebieten Aktionsforschung und evaluatives Handeln.

Ab 2007 ermöglicht Fontys OSO seinen Studenten den Erwerb des Mastergrades in Special Educational Needs (SEN). Ein akademischer Master-SEN wird in Zusammenarbeit mit der Roehampton Universität in London angeboten.

Fontys OSO arbeitet ausführlicher an den Problemen von Fachleuten aus der Praxis, sowohl praktisch als auch theoretisch. Entwicklung durch Ausbildung ist Mittelpunkt und Ausgangspunkt für Bildung, Unterstützung und Forschung. Fontys OSO arbeitet hauptsächlich auf den Gebieten Förderunterricht und Transition zu Arbeit, Leben und Freizeit. Entwicklungen hinsichtlich Inklusion und kompetenzbasierter Ausbildung sind ein zentraler Punkt dieser Arbeit.

Alle Informationen über Fontys OSO sind erhältlich bei:
Fontys OSO
Postbus 90903
5000 GD Tilburg
Niederlande

Tel.	(+31) 650 678 086
Fax	(+31) 877 875 900
E-Mail	R.Haccou@fontys.nl
Internet	www.fontys.nl/oso

Kontaktperson für ATLAS bei Fontys OSO:

- Herr Ronald Haccou

Universität Cardiff, Welsh Centre for Learning Disabilities (wissenschaftlicher Partner) [UK]

Das Welsh Centre for Learning Disabilities (Walisisches Zentrum für Lernschwierigkeiten) ist ein multidisziplinärer akademischer Bereich des Fachbereichs für Psychologische Medizin der Medizinischen Fakultät der Universität Cardiff. Es ist einer übergreifenden akademischen Gruppierung angegliedert, dem Centre for Health Science Research, und wurde 1975 gegründet. Es kombiniert ein breites Spektrum an Erfahrungen aus klinischer Praxis, Forschung, Lehre und Serviceentwicklung, die mit vielen Aspekten des Lebens von Menschen mit Lernbehinderungen zu tun haben.

Die Arbeit des Welsh Centre for Learning Disabilities erkennt an, dass jedermann ein Recht hat auf Leben, Selbstbestimmung und gleiche Chancen, gesund zu sein, sich zu entwickeln und Erfüllung zu finden. Es versucht, das Wohlergehen der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Familien zu fördern. Seine Forschung zielt darauf ab, das Verständnis auf folgenden Gebieten zu erhöhen:

- Soziale Situation und Wohlergehen der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Familien über das ganze Leben hinweg sowie die Art und Weise, wie Unterschiede auf persönlicher Ebene und im Umfeld ihre Erfahrung und Lebensqualität beeinflussen
- Verbindung zwischen Service-Input und -prozessen und dem sozialen und persönlichen Wohlergehen der Menschen mit Lernschwierigkeiten und ihrer Familien
- Wege, wie effektive Servicegestaltung und Arbeitsmethoden in der Praxis verbreitet werden können

Hinter diesen Zielen steht der Wunsch, die Umstände und die Unterstützung zu identifizieren, die zur Entwicklung von Fertigkeiten und Erfahrung führen, zu guter Gesundheit, Erweiterung der sozialen Beziehungen, vielfältiger und konstruktiver Aktivität, Wahlmöglichkeit und Autonomie, zu besserem sozialem Ruf und besserer Selbstidentität.

Alle Informationen über das Welsh Centre for Learning Disabilities sind erhältlich bei:

WCLD
Neuadd Meirionnydd
Heath Park
Cardiff CF144YS
Großbritannien
Tel. (+44) 29 20687204
Fax (+44) 29 20687100
E-Mail wcldoffice@cf.ac.uk
Internet www.cardiff.ac.uk/

Kontaktpersonen für ATLAS bei WCLD:

- Prof. Dr. David Felce
- Herr Jonathan Perry

Fundatia Alpha Transilvana [RO]

Die Stiftung Alpha Transilvana ist eine humanitäre und wohltätige Nichtregierungsorganisation, die keine politischen, ethnischen, rassischen und religiösen Faktoren berücksichtigt, kein Gewinnziel verfolgt und die Aufgabe hat, Menschen mit körperlichen, psychischen oder sozialen Problemen sowie anderen benachteiligten Personengruppen zu helfen.

2005 wurde die Stiftung Alpha Transilvana von der rumänischen Regierung für die Erbringung folgender Dienstleistungen zugelassen:

- Schwierigen Situationen vorbeugen
- Erholungs- und Rehabilitationsdienstleistungen
- Sozialmedizinische Betreuung von Senioren
- Unterstützung und Orientierung für berufliche Eingliederung, Rehabilitation und Umschulung
- Maßnahmen und Aktionen, die darauf ausgerichtet sind, von Schwierigkeiten oder Schutzlosigkeit gekennzeichnete Situationen zu beenden

Zu Alpha Transilvana gehören:

- IMPULS: Zentrum zur Prävention und Frühintervention bei neurologischen, psychischen oder motorischen Behinderungen (seit 2003)
- PERSEVERANTA: Tagesstätte und Erholungszentrum für Kinder mit neurologischen, psychischen oder motorischen Behinderungen
- ATRIUM: berufliches Orientierungs- und Ausbildungszentrum für junge Erwachsene mit Behinderungen
- TlMURAL: Gesellschaft mit beschränkter Haftung, geschützte Einrichtung
- „Alpha"-Ressourcenzentrum für NRO
- Sozialmedizinischer Unterstützungsdienst „Alpha"
- SAMSA: soziale und medizinische Unterstützungsdienste – Betreuung von Senioren in ihrem Zuhause

Alle Informationen über die Fundatia Alpha Transilvana sind erhältlich bei:

Fundatia Alpha Transilvana
Aleea Vrancea 1
Tirgu-Mures 540517
Rumänien
Tel. (+40) 265 255385
Fax (+40) 265 255385
E-Mail office@alphatransilvana.ro
Internet www.alphatransilvana.com

Kontaktpersonen für ATLAS bei Fundatia Alpha Transilvana:

- Frau Eva Györki Toth
- Frau Banga Erzsebeth

Health Service Executive North West [IE]

Die Health Service Executive ist verantwortlich für Gesundheits- und persönliche Sozialdienstleistungen für alle in der Republik Irland Lebenden. Wie im Health Act von 2004 festgelegt, ist das Ziel der Health Service Executive, die ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen möglichst nutzbringend, effektiv und effizient zu verwenden, um Gesundheit und Wohlergehen der Öffentlichkeit zu verbessern, zu fördern und zu schützen. Die HSE ist heute die einzige Behörde, die dafür verantwortlich ist, sicherzustellen, dass jedermann Zugang zu kostengünstigen und durchgängig hochwertigen Gesundheits- und persönlichen Sozialdienstleistungen hat. Zu diesem Zweck setzt die HSE Ressourcen so gut wie möglich ein, die sie von der Regierung erhält.

Die HSE bietet in Krankenhäusern und Gemeinden im ganzen Land mehrere Tausend verschiedene Dienstleistungen an. Sie reichen von der Behandlung bejahrter Mitbürger in Gemeinden durch Krankenschwestern des öffentlichen Gesundheitsdienstes bis zur Betreuung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, von der Aufklärung der Bürger über eine gesündere Lebensweise bis zur Ausführung höchst schwieriger chirurgischer Eingriffe am Gehirn, von der Planung für Katastrophenfälle bis zur Eindämmung der Verbreitung von Infektionskrankheiten.

Die irische Health Service Executive nahm am ATLAS-Projekt über die mit ihr assoziierte Organisation „Donegal Cheese“ teil.

Donegal Cheese

Donegal Cheese, ein Unternehmen für ländliche Entwicklung und lokale Kooperation, verfolgte das Ziel, abgelegene ländliche Gebiete zu revitalisieren. Dabei wurde insbesondere der „bottom-up“-Ansatz einer in der Gemeinde verankerten Entwicklungsinitiative betont. Donegal Cheese wurde von einer lokalen Partnerschaft einer Behörde, der Health Service Executive West, einer privatrechtlichen Firma, Donegal Creameries, und einer Freiwilligenorganisation, der Niederlassung Inishbowen von Schizophrenia of Ireland, ins Leben gerufen. Alle stammen aus der Region und sie eint der Wunsch, ihre Heimat übereinstimmend mit ihren eigenen Prioritäten zu entwickeln. Wichtigste Absicht von Donegal Cheese war, Menschen, die durch die Randlage ihres Wohnorts und ihre

Behinderung an den Rand der Gesellschaft gedrängt worden waren, die Möglichkeit zu geben, eine befriedigende, angesehene und lohnende Beschäftigung zu finden. Das Projekt bietet Ausbildungs- und Beschäftigungschancen für Menschen mit Behinderungen.

Alle Informationen über die Health Service Executive North West und Donegal Cheese sind erhältlich bei:
Donegal Cheese
IDA Industrial Estate
Lisfannon – Buncrana
Co Donegal
Irland
Tel. (+353) 74 9363690
Fax (+353) 74 9363692
E-Mail peter.canning@mailb.hse.ie
Internet www.donegalcheese.com und www.hse.ie

Kontaktpersonen für ATLAS bei der HSE:

- Herr Peter Canning
- Frau Sheila Gill
- Frau Cathy McDermot

Lebenshilfe Tirol [AU]

Die Lebenshilfe Tirol wurde 1963 gegründet und ist Mitglied der Dachorganisation Lebenshilfe Österreich. Die Lebenshilfe kümmert sich um die Interessen von Menschen mit geistiger und mehrfacher Behinderung und bietet ein vielfältiges Dienstleistungsangebot an, das sich an den Wünschen der Klienten orientiert. Die Lebenshilfe Tirol ist der größte Sozialdienstleister der Region und zugleich einer der größten Arbeitgeber überhaupt. Ihre Arbeit besteht darin, Menschen mit Behinderung kostenlos bei der Integration in den (offenen) Arbeitsmarkt zu beraten.

Seit ihrer Gründung hat die Lebenshilfe Tirol ihre Dienstleistungspalette in Bezug auf Umfang und Qualität ausgeweitet. Heute gehören 74 Einrichtungen und 43 Heime zu ihr. Über 1400 Menschen mit geistiger oder mehrfacher Behinderung nutzen ihre Dienstleistungen. Die meisten von ihnen sind Erwachsene.

Lebenshilfe Tirol ist in drei Dienstleistungsbereiche aufgeteilt:

- Kinder: 4 Integrationskindergärten für 250 Familien mit behinderten Kindern von 1 bis 6 Jahren
- Wohnen: Wohnungen für bis zu drei und Häuser für bis zu neun Personen für insgesamt 350 Klienten
- Arbeit: 850 Klienten an 40 verschiedenen Standorten in ganz Tirol – Berufsvorbereitung, Jobcoaching, Werkstätten

Alle Informationen über Lebenshilfe Tirol sind erhältlich bei:
Lebenshilfe Tirol gemeinnützige GmbH
Andechsstrasse 52 e
6020 Innsbruck
Österreich
Tel. (+43) 512343421
E-Mail office@tirol.lebenshilfe.at
Internet www.tirol.lebenshilfe.at

Kontaktpersonen für ATLAS bei Lebenshilfe Tirol:

- Herr Johannes Ungar
- Frau Vera Sokol
- Frau Angelika Range
- Herr Walter Krug

Meledoni [GR]

Meledoni ist eine Dachorganisation von sechs Zentren, die Dienstleistungen für Menschen mit Lernschwierigkeiten anbieten. Vier dieser Zentren liegen in oder bei Athen, eines befindet sich in Thessaloniki und eines in Galaxidi. Zum Dienstleistungsangebot gehören die Berufsvorbereitung für Menschen mit Lernschwierigkeiten und geschützte Werkstätten. Drei der Zentren betreiben einen unterstützten Beschäftigungsdienst für Menschen, die eine bezahlte Beschäftigung am offenen Arbeitsmarkt suchen. Zurzeit bieten zwei der Zentren Wohnungen an, andere sind noch in der Planungsphase.

Am ATLAS-Projekt nahmen zwei der Mitgliedsorganisationen von Meledoni teil: Margarita und K.E.A.

Berufsvorbereitungszentrum „Margarita“ für förderungsbedürftige Menschen

Das Berufsvorbereitungszentrum „Margarita“ für förderungsbedürftige Menschen bietet Berufsvorbereitung und Arbeitserfahrung für junge Leute mit leichten oder mittelschweren Lernschwierigkeiten an. Es wurde 1979 von einer Mutter eines Kindes mit Förderungsbedarf gegründet und hat heute 100 Plätze. Das Ziel des Zentrums ist, Schüler auf ein erfülltes und interessantes Leben vorzubereiten, und es hilft ihnen, möglichst zufriedenstellend und unabhängig zu leben und zu arbeiten.
4 – 6 Mesolonghiou Street, Nea Pendeli, Athens 152 36, Griechenland – www.margarita-centre.org – 11(+30) 210 613 3481

Kentro Eidikis Agofis (Zentrum für Förderunterricht)

K.E.A. betreibt ein Bildungszentrum für Menschen mit Lernschwierigkeiten in der Region Thessaloniki. Es wurde 1982 auf Initiative von Eltern geistig behinderter Kinder gegründet, um sich um den Bildungsbedarf und die Schwächen ihrer Kinder zu kümmern. K.E.A. bietet verschiedene Programme an. Sie betreffen den grundsätzlichen Lernbedarf, Berufsvorbereitungsprogramme sowie Beratungs- und Unterstützungsdienste für die

Betroffenen und ihre Familien. Hauptziel des gesamten Programms ist die Schaffung von Beschäftigungsmöglichkeiten für etwa 80 Personen mit Lernschwierigkeiten, die täglich in das Zentrum kommen.
T: 20055 T.K 55110, KALAMARIA-THESSALONICA, GRIECHENLAND - www.keathe.gr
Tel. (+ 30) 2310 453107

Alle Informationen über Meledoni sind erhältlich bei:
13, S. Nikolacopoulou street
15451, Neo Psichico
Griechenland
Tel. (+30)106726945
Fax (+30) 106748084
E-Mail eseepa@otenet.gr
Internet www.meledoni.gr

Kontaktpersonen für ATLAS bei Meledoni:

- Herr Tommy Papp
- Herr Angelos Koutoumanos
- Frau Margarita Efraimidou

Pluralistisch Platform Gehandicaptenzorg [BE]

Die PPG ist die Dachorganisation von 150 Dienstleistern für Menschen mit Behinderungen in Flandern (Belgien). Als Verband kümmert sich die PPG um Lobbying, Beratung der Mitgliedsorganisationen und Projektmanagement. Die PPG unterstützt ihre Mitglieder bei ihrer strategischen Ausrichtung und stellt ihnen ein Netz zur Verfügung, das über ganz Flandern reicht.
Beim ATLAS-Projekt haben fünf verschiedene PPG-Mitgliedsorganisationen zusammengearbeitet. Die Dachorganisation selbst war verantwortlich für Organisation, Unterstützung und Management der Finanzmittel, während die UCBO für die nationale Projektkoordination verantwortlich war.

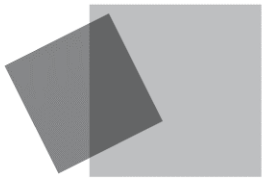
Die flämischen Partner:

- *UCBO – Universität Gent:* Das UCBO ist ein Berufsvorbereitungszentrum für Erwachsene mit einer körperlichen, psychischen, sensorischen oder leichten geistigen Behinderung oder für Menschen mit Gehirnverletzungen. Es ist der Universität Gent angegliedert.
- *De Ploeg:* De Ploeg ist ein Zentrum für berufliches Training und bietet Erwachsenen mit (geistigen, körperlichen, psychischen oder sensorischen) Behinderungen Möglichkeiten zur Ausbildung am Arbeitsplatz.
- *Jobburo:* Jobburo bietet behinderten Menschen, die Probleme haben, eine normale Beschäftigung zu finden, die Chance, auf freiwilliger Basis in der Gesellschaft zu arbeiten.
- *MPI Wagenschot:* MPI Wagenschot ist ein Internat für Kinder und Jugendliche von 10 bis 21 Jahren mit Entwicklungsproblemen wie verhaltens- oder emotionalen Problemen und/oder geistigen Behinderungen und/oder Lernschwierigkeiten.
- *De Ekker:* 't Werkbureau ist ein von der flämischen Regierung unterstütztes Büro für unterstützte Arbeit. Sein Ziel ist, die Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen zu verbessern, indem es sie dabei unterstützt, sich mithilfe von Arbeitsaktivitäten in die Gesellschaft einzugliedern.

Alle Informationen über die PPG sind erhältlich bei:
PPG – Pluralistisch Platform Gehandicaptenzorg vzw
Junostraat 32
2600 Berchem (Antwerpen)
Belgien
Tel. (+32) 33664996
Fax (+32) 33664997
E-Mail post@ppg.be
Internet www.ppg.be

Kontaktpersonen für ATLAS bei PPG:

- Herr Jos Sterckx
- Frau Judy Morsa



Anhang 2

Übersicht soziale Kompetenzen und Fähigkeiten, inbegriffen Bewertung der Bedeutung der sozialen Fertigkeiten durch Arbeitgeber

Bei 5 von 6 Prozentsätzen über 60 %

	Das Unternehmen bietet Arbeit für Menschen mit Behinderungen in	Werkstätten	geschützten Arbeitsplätzen	der freien Marktwirtschaft	grüner Arbeit	der leichten Industrie	Dienstleistungen	Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet †	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt ††
A	**Ist fähig zu kommunizieren**								
1	Informationen weitergeben		61	62			70	*	*
2	Nach Informationen fragen	62		79	74	65	78	***	**
3	Aufmerksam beim Sprechen des Gegenübers zuhören (Augenkontakt)	69	65	81		81	80	**	***
4	Anweisungen befolgen und Fragen beantworten	79	74	95	65	94	83	***	***
5	Innerhalb eines Gesprächs aufmerksam zuhören		65	64					*
6	Innerhalb eines Gesprächs auf Fragen antworten								
7	Verschiedene Themen in ein Gespräch einbringen, die Konversation beenden								
8	Das Gegenüber aussprechen lassen, nicht ins Wort fallen		70	76			73	*	**
9	Ein Gespräch beginnen/anbahnen								*
10	Körpersprache einsetzen/non-verbale Kommunikation		73				65	*	
B	**Fähigkeiten während der Arbeit**								
11	Sinn für Verantwortlichkeit	79	70	86		84	83	**	***
12	Initiative ergreifen			64			68	*	*
13	Motivation	72	74	86	61	81	80	***	***
14	Einem Plan folgen, bzw. nach Plan/Vorgaben arbeiten	62		69			75	*	*
15	Selbständiges Arbeiten		61	67			70	*	*
16	Loyalität gegenüber der Arbeit und dem Unternehmen	62	83	86	78	68	78	*	***
17	Bereitschaft zuzuhören und zu lernen	82	87	93	65	94	93	***	***
18	Akzeptanz von Anweisungen einer Autorität	76	73	64	68	68	72	***	*

Das Unternehmen bietet Arbeit für Menschen mit Behinderungen in	Werkstätten	geschützten Arbeitsplätzen	der freien Marktwirtschaft	grüner Arbeit	der leichten Industrie	Dienstleistungen	Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet †	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt ††
C Fähigkeit zu positiven „Beziehungen“ mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz								
19 Erkennen von und Hinwenden an wichtige Personen (Kunden) um zuzuhören/zu sprechen		70	76	65		70	**	**
20 Wissen, wann eine Erlaubnis einzuholen ist	72	96	90	83	71	93	***	***
21 Wissen, wann sich zu entschuldigen	69	87	90	78	74	85	***	***
22 Freundlichkeit Kunden gegenüber	79	96	76	78	70	90	***	**
23 Regeln, Vorschriften und Vereinbarungen befolgen/einhalten	87	87	98	87	97	90	***	***
24 Regeln der Vertraulichkeit beachten		68	73			69	*	**
25 Ehrlichkeit, Offenheit und Realitätssinn hinsichtlich eigenen Fähigkeiten/Begabungen		61	81	61	65	60	***	***
D Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit KollegInnen								
26 Kooperationsbereitschaft mit KollegInnen	74	78	81	61	74	85	***	***
27 Keine Scheu vor Fragen nach Unterstützung (Hilfe) im Bedarfsfall	82	83	90	70	90	90	***	***
28 Fähigkeit der Unterscheidung von Personen in ihren jeweiligen Positionen (Ebenen) am Arbeitsplatz	61		68		60	60	**	*
29 Gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit in den verschiedenen Ebenen des Unternehmens								
30 Sich über die Konventionen am Arbeitsplatz im Klaren sein und nicht gegen sie verstoßen		87	76	78	77	73	***	**
31 Interesse an KollegInnen (Zusammenarbeit) zeigen								
32 Abwägung von Offenlegung zur eigenen Person (wissen, wann und was man über sich selbst preisgibt)		61						
33 Abwägung von persönlichen Fragestellungen gegenüber den ArbeitskollegInnen (wissen, wann und welche persönlichen Fragen man stellen darf)		70	62			65	*	*
34 Angemessene Beziehungen zum gleichen und anderen Geschlecht	67	86	68		77	82	**	*
35 Auf Einladungen reagieren		65						
36 Andere unterstützen (Loyalität gegenüber den KollegInnen)		70	71		68	60	***	**
37 Andere charakterisieren, ohne sie zu verurteilen		70						
38 Fähigkeit, andere Meinungen zu akzeptieren		87	76	61	61	75	***	**
39 Fähigkeit, mit Bevormundung umgehen zu können		87	76		74	70	**	**
40 Selbstbewusst sein (z. B. keine Scheu haben, „nein“ zu sagen)		87	62	65		63	**	*

Das Unternehmen bietet Arbeit für Menschen mit Behinderungen in	Werkstätten	geschützten Arbeitsplätzen	der freien Marktwirtschaft	grüner Arbeit	der leichten Industrie	Dienstleistungen	Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet †	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt ††
E Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten								
41 Fähigkeit zu entscheiden, was und welche Beziehungen am Arbeitsplatz angebracht sind		83	81	61	68	75	***	***
42 Fähigkeit zu entscheiden, was in sozialen Beziehungen angebracht ist	61	91	62			80	*	*
43 Arbeit und Freizeit (Persönliches) unterscheiden/separat behandeln	62	78	79		68	80	**	**
44 Verstöße gegen soziale Konventionen vermeiden		78	76	65	71	65	***	**
45 Geeignete Ausdrucksweise der Freundlichkeit		83	67			83	*	*
46 Richtige Reaktionen auf Hänseleien und Witze		61				68	*	
47 Angebrachte/geeignete Reaktion auf Komplimente						65		
48 Richtige Ausdrucksweise von Hänseleien/Witzen		65				63	*	
49 Erkennen unakzeptabler Praktiken		91	86	65	71	80	***	***

F Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung								
50 Zuversicht, Gelassenheit, natürliche Umgangsformen, Selbstsicherheit			67	74		63	**	*
51 Umgang mit Emotionen = z. B. bei einem Fehler mit der Erfolglosigkeit umgehen zu wissen			71			65	*	**
52 Umgang mit Emotionen = z. B. bei Konfrontationen mit Sticheleien			71			63	*	**
53 Richtiger Umgang mit Kritik		70	74		61	73	**	**
54 Beruhigender Umgang mit anderen		70	60			70	*	*
55 Gute Stressresistenz								
56 Ausdauernd sein			74	61	66	65	***	**

G Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen								
57 Pünktlichkeit	74	82	93	61	87	90	***	***
58 In Form sein	74	74	88	74	84	83	***	***
59 Ansehnliches Erscheinungsbild	87	83	76	61	81	95	***	**
60 Hygienisches, sauberes Auftreten	90	87	86	70	87	98	***	***
61 Angemessene Kleidung am Arbeitsplatz	90	91	79	65	87	95	***	**
62 Angemessene Kleidung bei diversen Anlässen		77				65	*	

† **Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet**

* von 60 % oder mehr der Befragten innerhalb eines der folgenden Arbeitsgebiete für notwendig befunden: leichte Industrie, Dienstleistungen, grüne Arbeit

** von 60 % oder mehr der Befragten innerhalb zweier der folgenden Arbeitsgebiete für notwendig befunden: leichte Industrie, Dienstleistungen, grüne Arbeit

*** von 60 % oder mehr der Befragten in allen drei Arbeitsgebieten für notwendig befunden: leichte Industrie, Dienstleistungen, grüne Arbeit

†† **Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt**

* Von 60 – 69 % der Befragten aus der freien Arbeit für notwendig befunden

** Von 70 – 79 % der Befragten aus der freien Arbeit für notwendig befunden

*** Von 80 % oder mehr der Befragten aus der freien Arbeit für notwendig befunden

Anhang 3

Fragebogen für Arbeitgeber

Fragebogen für Arbeitgeber bezüglich der Wichtigkeit von sozialen Kompetenzen

Der Name des Interviewpartners (Interviewter) (Position in der Firma):

Firmenname:

Größe der Firma (Anzahl der Angestellten):

Dieser Fragebogen wurde ausgefüllt
□ ***während der Befragung***
□ ***schriftlich durch den Befragten***

Datum: T/M/JAHR

Das Unternehmen bietet Arbeit für Menschen mit Behinderungen in

□ der freien Marktwirtschaft oder unterstützter Beschäftigung
□ geschützten Arbeitsplätzen
□ Werkstätten, Tageszentren für berufliche Rehabilitation

Die Stellen sind folgendem Sektor zugeordnet

□ Servicebereich (Catering, Raumpflegung, Supermarkt)
□ Grüner Sektor (Glashaus, Gartenpflege, Instandhaltung von Grund und Boden
□ Leichte Industriearbeit (Reproduktion oder Montage)
□ Büroarbeit, Verwaltung

Soziale Fähigkeiten in Bezug auf den Arbeitsplatz

Bis zu welchem Grad benötigt eine Person die unten genannten sozialen Fähigkeiten, um der Funktion und der oben beschriebenen Stelle innerhalb Ihres Unternehmens gerecht zu werden?

Soziale Kompetenz sollte in geringem Ausmaß vorhanden sein	**PW**	**Überwiegend schwach**
Soziale Kompetenz sollte vorhanden sein	**WS**	**eher schwach als stark**
Soziale Kompetenz sollte vorhanden sein	**SW**	**eher stark als schwach**
Soziale Kompetenz sollte überwiegend vorhanden sein	**PS**	**überwiegend stark**

Ist fähig zu kommunizieren	PW	WS	SW	PS
Informationen weitergeben				
Nach Informationen fragen				
Aufmerksam beim Sprechen des Gegenübers zuhören (Augenkontakt)				
Anweisungen befolgen und Fragen beantworten				
Innerhalb eines Gesprächs aufmerksam zuhören				
Innerhalb eines Gesprächs auf Fragen antworten				
Verschiedene Themen in ein Gespräch einbringen, die Konversation beenden				
Das Gegenüber aussprechen lassen, nicht ins Wort fallen				
Ein Gespräch beginnen/anbahnen				
Körpersprache einsetzen/non-verbale Kommunikation				
Fähigkeiten während der Arbeit	PW	WS	SW	PS
Sinn für Verantwortlichkeit				
Initiative ergreifen				
Motivation				
Einem Plan folgen bzw. nach Plan/Vorgaben arbeiten				
Selbständiges Arbeiten				
Loyalität gegenüber der Arbeit und dem Unternehmen				
Bereitschaft zuzuhören und zu lernen				
Akzeptanz von Anweisungen einer Autorität				
Fähigkeit zu „Beziehungen" mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz	PW	WS	SW	PS
Erkennen von und Hinwenden an wichtige Personen (Kunden) um zuzuhören/zu sprechen				
Wissen, wann eine Erlaubnis einzuholen ist				
Wissen, wann sich zu entschuldigen				
Freundlichkeit Kunden gegenüber				
Regeln, Vorschriften und Vereinbarungen befolgen/einhalten				
Regeln der Vertraulichkeit beachten				
Ehrlichkeit, Offenheit und Realitätssinn hinsichtlich eigenen Fähigkeiten/Begabungen				
Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit KollegInnen	PW	WS	SW	PS
Kooperationsbereitschaft mit KollegInnen				
Keine Scheu vor Fragen nach Unterstützung (Hilfe) im Bedarfsfall				
Fähigkeit der Unterscheidung von Personen in ihren jeweiligen Positionen (Ebenen) am Arbeitsplatz				
Gesellschaftliche Anpassungsfähigkeit in den verschiedenen Ebenen des Unternehmens				
Sich über die Konventionen am Arbeitsplatz im Klaren sein und nicht gegen sie verstoßen				
Interesse an KollegInnen (Zusammenarbeit) zeigen				
Abwägung von Offenlegung zur eigenen Person (wissen, wann und was man über sich selbst preisgibt)				
Abwägung von persönlichen Fragestellungen gegenüber den ArbeitskollegInnen (wissen, wann und welche persönlichen Fragen man stellen darf)				
Angemessene Beziehungen zum gleichen und anderen Geschlecht				
Auf Einladungen reagieren				
Andere unterstützen (Loyalität gegenüber den KollegInnen)				
Andere charakterisieren, ohne sie zu verurteilen				
Fähigkeit, andere Meinungen zu akzeptieren				
Fähigkeit, mit Bevormundung umgehen zu können				
Selbstbewusst sein (z. B. keine Scheu haben, „nein" zu sagen)				

Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten	PW	WS	SW	PS
Fähigkeit zu entscheiden, was und welche Beziehungen am Arbeitsplatz angebracht sind				
Fähigkeit zu entscheiden, was in sozialen Beziehungen angebracht ist				
Arbeit und Freizeit (Persönliches) unterscheiden/separat behandeln				
Verstöße gegen soziale Konventionen vermeiden				
Geeignete Ausdrucksweise der Freundlichkeit				
Richtige Reaktionen auf Hänseleien und Witze				
Angebrachte/geeignete Reaktion auf Komplimente				
Richtige Ausdrucksweise von Hänseleien/Witzen				
Erkennen unakzeptabler Praktiken				
Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung	PW	WS	SW	PS
Zuversicht, Gelassenheit, natürliche Umgangsformen, Selbstsicherheit				
Umgang mit Emotionen = z. B. bei einem Fehler mit der Erfolglosigkeit umgehen zu wissen				
Umgang mit Emotionen = z. B. bei Konfrontationen mit Sticheleien				
Richtiger Umgang mit Kritik				
Beruhigender Umgang mit anderen				
Gute Stressresistenz				
Ausdauernd sein				
Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen	PW	WS	SW	PS
Pünktlichkeit				
In Form sein				
Ansehnliches Erscheinungsbild				
Hygienisches, sauberes Auftreten				
Angemessene Kleidung am Arbeitsplatz				
Angemessene Kleidung bei diversen Anlässen				

Bitte beantworten Sie diese Fragen auch hinsichtlich Ihrer Erfahrungen im Einstellen von Menschen mit einer geistigen Behinderung.

Welche Erfahrungen haben Sie (in Ihrem Unternehmen oder Ihrer Organisation) mit Menschen mit Behinderung oder mit Menschen mit wenig bis gar keiner Schulausbildung gemacht?

Welche Art von Stelle bieten Sie diesen Leuten an? (Sektor, Art der Arbeit, Gehalt, …)?

Gibt es Möglichkeiten einer gesonderten Unterstützung für Menschen mit Behinderung in Ihrem Unternehmen?

Gibt es andere soziale Fähigkeiten oder Aspekte von sozialem Verhalten, die Sie entscheidend für den Angestellten finden, damit er in seinem Job bestehen kann, und welche nicht auf der obigen Liste gestanden haben?

Welche?

Anhang 4

Übersicht über wichtige soziale Fertigkeiten

	Ist fähig zu kommunizieren
2	Nach Informationen fragen
3	Aufmerksam beim Sprechen des Gegenübers zuhören (Augenkontakt)
4	Anweisungen befolgen und Fragen beantworten
	Fähigkeiten während der Arbeit
11	Sinn für Verantwortlichkeit
13	Motivation
16	Loyalität gegenüber der Arbeit und dem Unternehmen
17	Bereitschaft zuzuhören und zu lernen
	Fähigkeit zu „Beziehungen" mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz
20	Wissen, wann eine Erlaubnis einzuholen ist
21	Wissen, wann sich zu entschuldigen
22	Freundlichkeit Kunden gegenüber
23	Regeln, Vorschriften und Vereinbarungen befolgen/einhalten
25	Ehrlichkeit, Offenheit und Realitätssinn hinsichtlich eigenen Fähigkeiten/Begabungen
	Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit KollegInnen
26	Kooperationsbereitschaft mit KollegInnen
27	Keine Scheu vor Fragen nach Unterstützung (Hilfe) im Bedarfsfall
30	Sich über die Konventionen am Arbeitsplatz im Klaren sein und nicht gegen sie verstoßen
34	Angemessene Beziehungen zum gleichen und anderen Geschlecht
38	Fähigkeit, andere Meinungen zu akzeptieren
	Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten
41	Fähigkeit zu entscheiden, was und welche Beziehungen am Arbeitsplatz angebracht sind
43	Arbeit und Freizeit (Persönliches) unterscheiden/separat behandeln
44	Verstöße gegen soziale Konventionen vermeiden
49	Erkennen unakzeptabler Praktiken

Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung

56 Ausdauernd sein

Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen

57 Pünktlichkeit
58 In Form sein
59 Ansehnliches Erscheinungsbild
60 Hygienisches, sauberes Auftreten
61 Angemessene Kleidung am Arbeitsplatz

Anhang 5

Übersicht Assessment-Instrumente

Assessment of Communication and Interaction Skills (ACIS)

(Einschätzung von Kommunikations- und Interaktionsfertigkeiten)

Das ACIS ist ein Beobachtungs-Assessment, das Daten über die Fertigkeiten von Personen sammelt, die in der Kommunikation und Interaktion mit anderen Personen im Rahmen der Berufstätigkeit angewendet werden. Das ACIS sammelt Daten über diese Fertigkeiten während der Durchführung der beruflichen Tätigkeiten. Die Fertigkeits-Items repräsentieren drei verschiedene Kommunikations- und Interaktionsbereiche:

Körperlichkeit – die körperliche Domäne

- Berühren, herannahen, verlassen
- Anderen begegnen, sie ansehen, nahe bei ihnen stehen
- Wie wir uns körperlich geben (Körperhaltung) und bewegen
- Körpersprache und non-verbale Ausdrucksweise, die eine wichtige Auswirkung darauf haben, wie andere die Einzelperson verstehen und wissen, was sie meint oder will.

Diese physischen Verhaltensweisen haben auch einen Einfluss darauf, wie gut wir mit anderen zusammenarbeiten. Die Körperlichkeit kann Erfolg oder Misserfolg von Menschen bei der Interaktion mit anderen maßgeblich beeinflussen.

Informationsaustausch – die Informationsdomäne

Der kompetente Informationsaustausch ist ein für den Erfolg der Erwerbstätigkeit sehr wichtiger Fertigkeitsbereich. Um die im Berufsleben notwendigen Informationen geben oder erhalten zu können, müssen Menschen

- Laute produzieren, die gehört, oder Zeichen, die erkannt werden können;
- Zusammenhängende Ideen und Gedanken ausdrücken können;
- das, was sie sagen, mit dem in Verbindung bringen, was andere sagen und tun;
- fähig sein, an für den eigenen Beruf relevante Informationen zu gelangen und sie weiterzugeben.

Beziehungen – die Beziehungsdomäne

Bei Beschäftigungen, in die auch andere Personen involviert sind, müssen wir zu Verhaltensweisen der Zusammenarbeit fähig sein, durch die andere zu uns und der eigentlichen Arbeit Stellung beziehen können. Wenn wir von überlegtem, höflichem, respektvollem, unterstützendem, betroffenem oder kooperativem Verhalten sprechen, meinen wir damit wahrnehmbare Verhaltensmerkmale, mit denen wir auf das Verhalten anderer Menschen reagieren. Um das zu können, müssen wir

- uns der kulturellen Bedeutung einer sich entwickelnden sozialen Handlung bewusst sein und unser Handeln darauf abstimmen können;
- normative Verhaltensweisen erkennen und mit ihnen übereinstimmen, unseren Rollenerwartungen entsprechen können und das der gemeinsam oder parallel praktizierten beruflichen Aufgabe angemessene Verhalten erkennen und zeigen können;
- das Verhalten anderer „lesen“ können, sowie interpretieren können, was sie bezüglich der ihnen von uns entgegengebrachten Verhaltensweisen denken und fühlen.

Jede Fähigkeit wird auf einer vierteiligen Skala zwischen kompetent (4) und defizitär (1) eingestuft. Diese Einschätzung wird vorgenommen, nachdem die Person in einem relevanten und aussagekräftigen sozialen Kontext beobachtet wurde. Sie hält fest, ob eine Fähigkeit vorhanden ist oder nicht und wie sie das soziale Geschehen beeinflusst.

Mitarbeit der Person ist ein wichtiger Faktor des ACIS. Die Qualität der Anwendung wird verbessert, wenn sich die Person freiwillig und motiviert in der kommunikations- und Interaktionssituation befindet. Bei der Wahl der Aktivitäten, in denen beobachtet wird, ist es wichtig, dass darauf geachtet wird, wie bedeutsam diese für die Person sind. Es sollten für die Person motivierende Aktivitäten gewählt werden.

ACIS wurde entworfen, um die Folgen eines breiten Spektrums von Behinderungen/Krankheiten/Erkrankungen für die Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit zu messen, daher ist diese Einschätzung nicht an die jeweilige Diagnose gebunden. Individuen mit einer psychosozialen Störung (z. B. Personen mit psychiatrischen Diagnosen oder mit Lernschwierigkeiten) haben oft Schwierigkeiten, mit anderen zu kommunizieren und zu interagieren. Mit dem Instrument können derzeit nur Erwachsene beurteilt werden.

Anwendung des Instruments

Zur Einschätzung geeignete Situationen sind unter anderem:

1. Offene, unstrukturierte Situationen
2. Parallele Ausführung: in Anwesenheit anderer an einer eigenen Aufgabe arbeiten

3. Kooperative Gruppe: alle Gruppenmitglieder arbeiten zusammen, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen
4. Eins-zu-eins: z. B. Therapeut/Teilnehmer oder Teilnehmer/Familienmitglied

Aktionsvorschläge für die Beobachtung:
1. Natürliche Umgebung: Ort der Kommunikation und Interaktion ist die natürliche Umgebung.
2. Simulierte Rollensituation: Der Therapeut versucht, eine Kommunikations- und Interaktionssituation zu simulieren, die eine Rolle, welche die Person in ihrem Leben innehat, widerspiegelt.
3. Ohne Bezug zu den Rollen: Kommunikation und Interaktion stehen in keinem Bezug zu den Rollen, welche die Person in ihrem Leben innehat.

Zeitrahmen

Gesamtzeit: 20 – 60 Minuten
Beobachtungszeit: 15 – 45 Minuten
Bewertungszeit: 5 – 20 Minuten, abhängig von der Erfahrung mit ACIS

Einschätzungsprozess

Die Beobachtungsphase kann abgebrochen werden, wenn die beobachtende Person das Gefühl hat, genug gesehen zu haben, um die Einschätzung vornehmen zu können.

Der Beurteiler muss sich fragen, wie das beobachtete Verhalten in der gegebenen Situation mit all ihren sozialen, kulturellen und Arbeitsparametern gewirkt hat. Anhand des ACIS zu beobachten und eine Einschätzung zu geben, verlangt vom Beobachter, die soziale Situation zu „lesen", und um dies zu tun, muss der Beobachter die Sprache kennen. Alle Personen, die den Umgang mit ACIS erlernen, müssen sich auf ihre kulturelle Fähigkeit, soziale Situationen lesen zu können, verlassen, während sie simultan dazu die Anweisungen, welche im Handbuch erwähnt werden, anwenden. Ein Beobachter sollte nicht versuchen, eine Einschätzung einer Situation vorzunehmen, für die er nicht die „kulturelle Lesefähigkeit" hat, um sie und die in ihr eingebettete Bedeutung zu deuten.

Bewertung

Der Untersucher kann während der gesamten Beobachtungsphase Notizen machen. Die schlussendliche Bewertung sollte so bald wie möglich nach der Beobachtung fertig gestellt werden. Eigene Schlüsse, z. B. warum es Schwierigkeiten gegeben hat, sollten in die Bewertung nicht einfließen. Das ACIS ist ein kriteriumsbezogenes Assessment-Instrument. Daher sollten die Bewertungen nur aufgrund des Vorkommens von bzw. des Ausmaßes der

Schwierigkeiten mit den definierten Fähigkeiten zustande kommen. Die Personen sollten nicht in Relation zu ihrer normativen Gruppe bewertet werden. Der Untersucher sollte kritisch eingestellt sein und im Zweifel die niedrigste Einschätzung vornehmen. Allgemein sollte die Bewertung auf der schlechtesten beobachteten Leistung basierend vorgenommen werden. Zur Unterstützung der Anwender liegt eine Beschreibung der Fertigkeiten vor. Auswertungsbögen sind verfügbar.

ACIS ist verfügbar auf Niederländisch, Englisch und Deutsch.

Autoren

Forsyth, K., Samamy, M., Simon, S., Kielhofner, G.

Kontaktangaben

Niederländische Version veröffentlicht von: Expertise Centrum Ergotherapie Hogeschool Amsterdam & Kenniscentrum voor opleiding en revalidatie
E-Mail: dvd.pijl@irv.nl – Webseite: http://ergo.hva.nl/ece
Englische Version veröffentlicht von: Model of Human Occupation Clearinghouse, Chicago
E-Mail: kielhfnr@uic.edu – Webseite: www.uic.edu/hsc/acad/cahp/OT/MOHOC
Deutsche Version: vita-activa@btz-koeln.de
Preis: € 13,- in den Niederlanden

Assessment of Social Competences for children and young adults with developmental disabilities (ASC)

(Einschätzung der sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungsstörungen)

Das ASC wurde als umfassendes Messinstrument für Funktionen der sozialen Kompetenzen, die für die Teilnahme an Aktivitäten in integrativen Gemeinschaften wichtig sind, entworfen. Die Strategien und Fähigkeiten einer Person sowie die spezifische Situation beeinflussen die Form des gezeigten Verhaltens. Es können viele ähnliche Ziele mit vielen verschiedenen Verhaltensformen verfolgt werden, unabhängig von ihrem Vollkommenheitsgrad und auch unabhängig davon, ob die meisten anderen sie als die sozial am besten geeigneten Strategien betrachten oder nicht.
Das ASC ist für Kinder oder Erwachsene mit oder ohne Lernschwierigkeiten geeignet. Es besteht aus 252 einzelnen Verhaltensweisen, die zu 11 Funktionen zusammengefasst wurden: Initiierung, Selbst-Regulation, Regeln befolgen, positiv Verstärken, negatives Feedback geben, Hilfestellung einfordern, Unterstützung anbieten, Anleitung annehmen, Vorlieben bekannt geben, Negatives verarbeiten, Beenden.
Die Items dieser Funktionen sind in acht Ebenen gruppiert, welche eine Hierarchie an zunehmender sozialer Fähigkeit repräsentieren. Somit reicht das Assessment-Instrument von den frühesten Manifestationen jeder Funktion bis zu ihrer gekonnten Ausführung, wie sie von Erwachsenen gezeigt wird.
Das ASC wurde für die Messung von sozialer Kompetenz auf allen sozialen und intellektuellen Funktionsebenen entwickelt. Das ASC wurde in Schulen, in gesellschaftlichen Situationen und an Arbeitsplätzen verwendet. Die Anwendung dauert ca. 45 Min.
Das Instrument bezieht sich nicht unmittelbar auf Arbeitsumgebungen, sondern ist von allgemeinerer Natur. Die für die Bewertung gegebenen Beispiele oder Hierarchiestufen sind keine greifbaren Beispiele für Situationen am Arbeitsplatz.

Verfügbarkeit

Das ASC ist auf Englisch verfügbar.

Autoren

Meyer, L., Reichle, J. Mc Quarter, R., et al., Syracuse University

Kontakt

Luanne Mayer, Division of Special Education and Rehabilitation Services,
805 S. Crouse Avenue, Syracuse University, Syracuse, NY 132442280.

CB-KOMPAS 1-2-3

(Messinstrument für die Beschäftigung/Arbeitseinstellung bei Menschen mit geringer oder keiner Schulbildung)

CB-KOMPASS 1-2-3 besteht aus einem Handbuch, einer Diskette, um eine computergestützte Auswertung zu ermöglichen, einem Auswertungsbogen, einem Bericht über Arbeitsprofile und Beschäftigungseinstellungen, Beurteilungsinstrumenten für Arbeitseinstellungen und standardisierten Tabellen zum Vergleich der Ergebnisse. Es umfasst drei Teile:

KOMPAS 1 wird während der Abklärung der Arbeitsfähigkeit in einer Einrichtung für Arbeitsorientierung oder in einer Abteilung für Mitarbeiterbeurteilung eingesetzt. Es handelt sich um ein standardisiertes Interview zur Untersuchung der Arbeitseinstellungen einer Person. Wie würde sie in 33 unterschiedlichen Arbeitssituationen (re-)agieren? Die Antworten werden auf einer vierteiligen Skala eingestuft. Das Ergebnis ist eine Beschreibung der Person anhand von 8 verschiedenen Arbeitseinstellungen (Unabhängigkeit, Sinn für Verantwortlichkeit, Stressimmunität, Disziplin, soziale Fertigkeiten, Motivation, Flexibilität, Lernwille) sowie anhand eines globalen Wertes. Das Interview bietet die Möglichkeit, bei manchen Fragen mehr ins Detail zu gehen, um weitere qualitative Aussagen zu erhalten.

KOMPAS 2 ist ein kurzer Test zur Erfassung der Arbeitseinstellungen des Arbeitgebers. Diese ist weniger detailliert als KOMPAS 1, eignet sich aber zu einer schnellen, generellen Einschätzung der Arbeitseinstellungen am Arbeitsplatz. Dieser Test wird vom Arbeitgeber oder vom Ausbilder angewendet. Es werden die gleichen 8 arbeitsnahen Einstellungen abgedeckt.

KOMPAS 3 ist eine Beobachtungsskala, die für eine detailliertere Einschätzung herangezogen werden kann, und ermöglicht, eine Person in einer standardisierten Art und Weise in einer realen oder simulierten Arbeitssituation zu beobachten. Die Struktur von KOMPAS 3 ist dieselbe wie die von KOMPAS 1 (33 detaillierte Arbeitseinstellungen, 8 generelle Arbeitseinstellungen und 1 globaler Wert).

Die 3 Teile können gemeinsam oder getrennt voneinander angewandt werden: in einem Interview mit dem Teilnehmer, als Evaluationsbogen für Arbeitgeber, als detaillierte Liste für Beobachtungen durch Mentoren, unterstützende Mitarbeiter oder Jobcoacher. Die Werte auf den drei Skalen können miteinander verglichen werden, da ihre Struktur ähnlich ist. Um KOMPAS 1 anwenden zu können, ist etwas Training erforderlich, doch ist dieses im Handbuch enthalten.

Verfügbarkeit

Das Handbuch ist benutzerfreundlich. Seine Sprache ist Niederländisch.

Autoren

Moenaert, H., Degezelle, A.

Kontaktangaben

Nur niederländische Version, veröffentlicht von Consultatiebureaus van de Provincie West-Vlaanderen en de Provincie West-Vlaanderen
E-Mail: cons.bur.wv@village.uunet.be – cb.prospect@worldonline.be

INVRA-Arbeit

(Inventar der Fertigkeiten/Fähigkeiten für ein unabhängiges Leben)

INVRA ist in zwei Versionen erhältlich: Eine steht in Bezug zur Arbeitstätigkeit, die andere ist auf die Freizeit beschränkt. INVRA-Arbeit ist eine Beobachtungsskala, die in einer einfach beschriebenen, leichten und klaren Art und Weise die Fähigkeiten vorgibt, die für das Funktionieren in Arbeitsumgebungen benötigt werden.
Es kann dazu verwendet werden, ein Bild von der Unabhängigkeit einer Person mit Beeinträchtigung zu bekommen und die Fertigkeiten nach einer Ausbildung zu messen. INVRA wird individuell angewandt und konzentriert sich auf Kompetenzen und Möglichkeiten. Um das Instrument anwenden zu können, sind Kenntnisse über die Terminologie, den Aufbau und die Gestaltung von INVRA vonnöten.

Der Fragebogen (38 Items) beschäftigt sich mit folgenden Aspekten:

- Arbeitsleistung (12 Items): Fertigkeiten, die direkt das gefertigte Produkt oder den geleisteten Dienst beeinflussen
- Motorische Fertigkeiten (7 Items): Fertigkeiten, die mit physischen Aspekten verbunden sind
- Einstellung (19 Items): Fertigkeiten, die in Zusammenhang mit den Einstellungen einer Person bezüglich Arbeit und Arbeitsumfeld stehen

Jede Fertigkeit wird auf drei Ebenen beschrieben, die Beschäftigungsebenen entsprechen:

- Die erste (rot) beschreibt die Ebene, die für die Arbeit in einer geschützten Werkstätte oder einer Berufsvorbereitung erreicht werden muss.
- Die zweite (grün) entspricht der Stufe, die für einen geschützten Arbeitsplatz notwendig ist.
- Die dritte Ebene (grün) beschreibt die Ebene des Arbeitsplatzes auf dem freien Markt oder einer unterstützten Arbeit.

Beispiele

Item 32: Umgang mit Unglück

a) Bei einem emotionalen Rückschlag ist es schwer, konzentriert zu bleiben.

b) Bei einem emotionalen Rückschlag bleibt der Klient normalerweise konzentriert.

c) Bei einem emotionalen Rückschlag bleibt der Klient konzentriert.

Item 34: Angst vor Versagen

a) Der Klient zeigt sehr oft Angst vor Versagen.

b) Der Klient zeigt manchmal Angst vor Versagen.

c) Der Klient zeigt kaum Angst vor Versagen

Anwendungsbereiche

INVRA-Arbeit konzentriert sich auf Fähigkeiten und Stärken anstatt auf Unfähigkeiten und Schwächen. In Bezug auf die beurteilte Person kann es zu folgenden Zwecken eingesetzt werden:

- Um die Hauptgesichtspunkte der Ausbildung einer Person herauszufinden
- Um der Person eine Rückmeldung zu geben (anhand einer farbigen Grafik, die Aussagen über die Fertigkeiten einer Person grafisch ausdrückt)
- Um den Fortschritt zu evaluieren (wenn das Instrument nach der Ausbildung nochmals angewandt wird, sind die Ergebnisse leicht miteinander zu vergleichen)
- Um die von einer Person benötigte Form von Unterstützung zu klären
- Um zu untersuchen, was von einem bestimmten Arbeitsplatz verlangt wird. Wenn eine Person und ein Arbeitsplatz beschrieben werden, ist eine Abstimmung aufeinander möglich, um danach abzuklären, welche Aspekte eines weiteren Trainings bedürfen.

Reliabilität

Das Instrument erreichte eine Reliabilität von 73 %. Nach einer kurzen Einführung in die Anwendung des Instruments stieg die Reliabilität sogar auf 78 %.

Digitale Version

Seit 2001 und 2002 ist eine digitale Version verfügbar, welche weitere Anwendungsmöglichkeiten eröffnet.

Zielgruppe

INVRA wurde ursprünglich für junge Erwachsene mit Lernschwierigkeiten im Alter von 18 – 27 Jahren entwickelt. Seitdem in frühen Jahren Adaptionen vorgenommen wurden, ist es nun für andere Altersgruppen und andere Behinderungen in Berufen, die keine oder nur geringe Ausbildung erfordern, geeignet. Die Formulierungen der Items sind für die Anwendung bei Menschen mit schweren Behinderungen noch nicht angemessen.

Verfügbarkeit

INVRA ist auf Niederländisch und Englisch verfügbar.

Kontaktangaben

Herr Jos Flipsen, Postbus 158, 8090 AD - Wezep, Niederlande
Tel. (+31) 383759939
E-Mail: info@invra.nl
www.invra.nl

Innsbrucker-Sozial-Kompetenz-Inventar für erwachsene Menschen mit Lernbehinderung oder intellektueller Behinderung (ISKIE)

Bei der Beurteilung sozialer Kompetenz will sich ISKIE auf die Komplexität der Interaktionen eines Menschen in verschiedenen sozialen Situationen konzentrieren und sie transparenter machen.
Ziel dieses Inventars zur Einschätzung der sozialen Kompetenz ist es, sich auf die Komplexität der Interaktionen einer Person in verschiedenen sozialen Situationen zu konzentrieren und sie transparenter zu machen. Weiter sollte es mit diesem Inventar möglich sein, mehr und differenziertere Informationen über die Interaktionen Erwachsener mit Lernschwäche oder geistiger Behinderung erfassen zu können.

Jeder, der einer Person mit Lernschwäche nahesteht und sie ausreichend lange kennt, kann diesen Fragebogen ausfüllen. Im Experiment wurde nachgewiesen, dass ausreichende Erfahrung zur Beantwortung der Fragen innerhalb eines halben Jahres zu erwerben ist. Die Person selbst kann in das Ausfüllen des Fragebogens einbezogen werden.
Beispiele, die das Thema erläutern, begleiten jede Frage.

Aufbau des Instruments

Jedes Item wird entsprechend einer Fünf-Punkte-Skala beurteilt:
1 = Kann er/sie sehr gut
2 = Kann er/sie gut
3 = Kann er/sie manchmal
4 = Tut er/sie sich schwer
5 = Tut er/sie sich sehr schwer

Das Instrument besitzt 4 Kategorien:

Kategorie 1: Merkmale zur Interaktionskompetenz (43 Items)
Teil 1/Kl: Allgemein kommunikative Kompetenz (11)
Teil 2/K1: Sensitivität in der verbalen/non-verbalen Interaktion (15)
Teil 3/K1: Prosoziales Verhalten (5)
Teil 4/K1: Fähigkeit sich abzugrenzen (4)
Teil 5/K1: Initiieren/herstellen von Kontakten (2)
Teil 6/K1: Durchsetzungsfähigkeit/Durchhaltevermögen (3)
Teil 7/K1: Fähigkeit im Team zu arbeiten (3)

Kategorie 2: Merkmale zur individuellen Flexibilität (44 Items)
Teil 1 /K2: Umgang mit Regeln (7)
Teil 2/K2: Umstellungs- und Anpassungsfähigkeit (11)

Teil 3 /K2: Fähigkeit zu differenzieren bzw. zu unterscheiden (9)
Teil 4/K2: Organisation der anderen (Umwelt) und sich selbst (9)
Teil 5 /K2: Personenbezogene Orientierung (8)

Kategorie 3: Merkmale zur selbst-regulativen Kompetenz (33 Items)
Teil 1 /K3: Reflexionsfähigkeit (3)
Teil 2/K3: Verhalten in Stresssituationen (2)
Teil 3/K3: Belastbarkeit (Ausdauer, Frustrationstoleranz) (5)
Teil 4/K3: Aktiviertheit, Antrieb, Motivation, Eigeninitiative (7)
Teil 5/K3: Selbstsicheres Verhalten (5)
Teil 6/K3: Impulskontrolle/Bedürfniskontrolle (11)

Kategorie 4: Merkmale zur meta-kognitiven Kompetenz (40 Items)
Teil 1/K4: Überblicksgewinnung und Antizipation (12)
Teil 2/K4: Erkennen der eigenen Grenzen (6)
Teil 3/K4: Planen und Handeln (5)
Teil 4/K4: Auffassungsgabe (5)
Teil 5 /K4: Verantwortungsbewusstsein gegenüber sich selbst und der Umwelt (3)
Teil 6/K4: Kritische Kontrolle (5)
Teil 7/K4: Perspektivenübernahme (4)

Verfügbarkeit

ISKlE ist auf Englisch, Deutsch und Niederländisch verfügbar

Kontaktangaben

Herr Walter Krug, 6020 Innsbruck, Österreich.
www.iskie.com

MELBA
Psychologische Merkmalprofile zur Eingliederung Behinderter in Arbeit

MELBA ist ein Verfahren, mit dem einerseits die Fähigkeiten einer Person und andererseits die Anforderungen einer Tätigkeit dokumentiert werden können. Dazu stellt das Verfahren ein Fähigkeits- und ein Anforderungsprofil bereit. Der Vergleich dieser beiden Profile ermöglicht darüber hinaus eine fähigkeitsadäquate Platzierung.

MELBA wurde im Auftrag des deutschen Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung entwickelt, um Menschen, deren intellektuelle Fähigkeiten durch irgendeine Schwäche beeinträchtigt sind, ins Arbeitsleben zu integrieren.

Fähigkeitsprofile

Die MELBA-Fähigkeitsprofile enthalten die wichtigsten Qualifikationen, die bei der Eingliederung eines Klienten in das Arbeitsleben zu berücksichtigen sind. Der Nutzer kann die tatsächlichen Fähigkeiten des Klienten auf einer fünfstufigen Skala dokumentieren. Jedes Merkmal ist so definiert, dass Menschen aus verschiedenen Branchen das Instrument auf dieselbe Weise verwenden können. Unter anderem erleichtern die Fähigkeitsprofile von MELBA

- eine standardisierte Dokumentation von Stärken und Schwächen (Potential und Einschränkungen);
- eine systematische Kommunikation über diese Stärken und Schwächen (Potential und Einschränkungen) entweder mit dem Klienten selbst, mit Mitarbeitern einer anderen Einrichtung oder mit einem Arbeitgeber;
- die systematische Planung von Wegen, wie Fertigkeiten gefördert oder trainiert werden können;
- die Beurteilung des Erfolgs von Ausbildung und anderen Maßnahmen;
- den Vergleich zwischen Selbsteinschätzung und professioneller Beurteilung der Fähigkeiten eines Klienten.

Anforderungsprofile

Ähnliche Merkmale dienen zur Beschreibung der Anforderungen einer Tätigkeit. Eine entsprechende fünfstufige Skala misst den Grad, in dem bestimmte Anforderungen mit einer bestimmten Tätigkeit übereinstimmen. Wieder ist jedes Merkmal so definiert, dass jeder MELBA-Nutzer vergleichbare Ergebnisse erzielen kann. Die Anforderungen jeder Tätigkeit lassen sich beschreiben, unabhängig davon, zu welchem Sektor oder welcher Branche des Arbeitsmarkts sie gehört. Unter anderem erleichtern die Anforderungsprofile von MELBA

- die standardisierte Dokumentation der Anforderungen einer Tätigkeit;
- die systematische Kommunikation über diese Struktur;
- den Vergleich der Anforderungen verschiedener Tätigkeiten;
- die Anpassung einer Tätigkeit in Bezug auf eine erwünschte erforderliche Struktur.

Profilvergleich

Da der Aufbau der beiden Profile identisch ist, kann MELBA als Instrument für Profilvergleiche dienen. Das Anforderungsprofil besteht aus einer Folie und kann über das Fähigkeitsprofil gelegt werden. So ist leicht zu erkennen, welche Fähigkeiten den Anforderungen entsprechen und welche nicht. Unterschiede können auf Begleitunterlagen festgehalten werden. Als Instrument für den Vergleich von Fähigkeiten und Anforderungen erleichtert MELBA

- zu überprüfen, ob eine bestimmte Tätigkeit für eine bestimmte Person infrage kommt;
- eine Tätigkeit auszuwählen, die den Kapazitäten einer bestimmten Person entspricht;
- zu erforschen und herauszufinden, warum eine bestimmte Tätigkeit einen Mitarbeiter überfordert;
- die systematische Entwicklung von Methoden, durch die der Einsatz einer Person beispielsweise durch Modifikation der Tätigkeit, Schulung der Fähigkeiten oder unterstützte Arbeit verbessert werden könnte.

Anwendung und Nutzer

MELBA ist in gedruckter Form zum Ausfüllen per Hand und als PC-Software verfügbar. Das Verfahren wurde empirisch getestet und lässt sich dank seiner Struktur für vielfältige Anwendungen und von verschiedenen Nutzern einsetzen. MELBA kommt in beinahe allen Bereichen des Arbeitsmarkts im Zusammenhang mit beruflicher Integration von Menschen mit vielerlei Behinderungen zum Einsatz. MELBA unterstützt die Arbeit spezialisierter Mitarbeiter aus verschiedenen Berufen und kann erfolgreich von Ergotherapeuten, Ingenieuren, Sozialarbeitern, Psychologen, Lehrern usw. angewandt werden.

MELBA kann als Grundlage der Kommunikation zwischen verschiedenen Berufsgruppen dienen. Dabei geht es zum Beispiel um die Modifikation von Tätigkeiten im Zusammenhang mit Fähigkeiten, Gehaltsabstufung in therapeutischen Einrichtungen, Dokumentation der Nutzung von Finanzmitteln, Planung und Umsetzung therapeutischer Maßnahmen und die Beurteilung ihres Erfolgs usw. MELBA ist ein Instrument, das sich im Rahmen einer Struktur zur beruflichen Wiedereingliederung eignet, die Integration ernstlich behinderter Menschen ins Arbeitsleben zu fördern.

Aufbau

MELBA besteht aus fünf Merkmalskategorien:

Kognitive Merkmale	Arbeitsplanung, Auffassung, Aufmerksamkeit, Konzentration, Lernen/Merken, Problemlösen, Umstellung, Vorstellung
Soziale Merkmale	Durchsetzung, Führungsfähigkeit, Kontaktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Kritisierbarkeit, Teamarbeit

Merkmale zur Art der Arbeitsausführung	Ausdauer, Misserfolgstoleranz, kritische Kontrolle, Ordnungsbereitschaft, Pünktlichkeit, Selbständigkeit, Sorgfalt, Verantwortung
Psychomotorische Merkmale	Antrieb, Feinmotorik, Reaktionsgeschwindigkeit
Kulturtechniken/ Kommunikation	Lesen, Rechnen, Schreiben, Sprechen

Verfügbarkeit

MELBA ist auf Niederländisch und Deutsch verfügbar.

Kontaktangaben

Forschungsprojekt MELBA, Universität Gesamthochschule Siegen
Dr. phil. A. Kleffmann, Prof. Dr. rer. Nat. S. Weinmann
Postfach
57068 Siegen
Deutschland
Webseite: www.melba.de

Für mehr Informationen nehmen Sie bitte Kontakt auf mit:
Frau M van Hooff, Tel. +31 492574830, E-Mail: vanhooffaa@hetnet.nl
Herr H. van den Brand, Tel. +31 651500291, E-Mail: H.vandenBrand@fontys.nl

Social Competence in the Workplace (SCW)

(Soziale Kompetenz am Arbeitsplatz)

SCW ist eine Verhaltens-Checkliste, die speziell für die Beurteilung arbeitsplatzbezogener sozialer Fertigkeiten entwickelt wurde. Sie umfasst 58 Items, die mit „Ja“, „Nein“ oder „Ja/nein“ bewertet werden, je nachdem, ob die Verhaltensweisen am Arbeitsplatz gezeigt werden oder nicht. Die Checkliste befindet sich noch im Teststadium und muss noch psychometrisch validiert werden. Das SCW-Formular wird auf den folgenden Seiten wiedergegeben.

Verfügbarkeit

SCW ist auf Italienisch und Englisch verfügbar.

Autoren

Nota, L. und Soresi, S.

Kontaktangaben

Fachbereich Entwicklungspsychologie und Sozialisierung, Universität Padua, Italien
Laura.nota@unipd.it

Social Competence in the Workplace – Testversion

Nachstehend ist eine Reihe sozialer Verhaltensweisen aufgelistet, die Beziehungen und Leistungen am Arbeitsplatz fördern oder verschlechtern können.
Der Vorgesetzte muss angeben, ob jeder Mitarbeiter an irgendeinem Arbeitstag solche Verhaltensweisen gezeigt hat (JA) oder nicht (NEIN). Bitte kreuzen Sie JN (weder JA noch NEIN) an, wenn Sie unsicher sind und zwischen JA oder NEIN schwanken. Bitte versuchen Sie jedoch, JN so wenig wie möglich zu verwenden.

Mitarbeiter: ———————————————————

Datum: ———————————————————

Vorgesetzter: ———————————————————

Der Mitarbeiter …

1. … ist heute rechtzeitig zur Arbeit gekommen. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
2. … hat heute während der Arbeitszeit ständig gearbeitet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
3. … hat heute selbständig gearbeitet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
4. … ist heute zum richtigen Zeitpunkt in die Pause gegangen. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
5. … hat heute seinen Platz vor Ende der Arbeitszeit verlassen und dafür einen Grund angegeben. ☐ JA ☐ NEIN ☐JN
6. … war heute produktiv. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
7. … hat heute schnell gearbeitet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
8. … hat seine Arbeit heute korrekt gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
9. … hat heute alle Arbeiten erledigt, die von ihm verlangt worden sind. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
10. … hat heute mit dem Vorgesetzten über Themen gesprochen, die nichts mit der Arbeit zu tun hatten (Wetter, Gesundheit usw.). ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
11. … hat heute mit Kollegen über Themen gesprochen, die nichts mit der Arbeit zu tun hatten (Wetter, Gesundheit, usw.). ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
12. … hat heute den Vorgesetzten begrüßt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
13. … hat heute Kollegen begrüßt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
14. … hat heute Kollegen gelobt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
15. … hat heute das Lob des Vorgesetzten akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
16. … hat heute Lob von Kollegen akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
17. … hat heute gegenüber dem Vorgesetzten höfliche Worte verwendet (z. B. „bitte“, „danke“ usw.). ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
18. … hat heute Kollegen gegenüber höfliche Worte verwendet (z. B. „bitte“, „danke“ usw.). ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
19. … hat heute auf positive Weise mit dem Vorgesetzten Witze gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN

20. … hat heute auf positive Weise Witze mit Kollegen gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
21. … hat heute die Arbeitsanweisungen des Vorgesetzten befolgt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
22. … hat heute den Vorgesetzten um Informationen gebeten, wie er mit seiner Arbeit fortfahren soll. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
23. … hat heute Kollegen geholfen. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
24. … hat heute Kollegen um Hilfe gebeten. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
25. … hat heute Kollegen das für ihre Arbeit erforderliche Material gegeben ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
26. … hat heute Kollegen auf angemessene Weise (ohne zu schreien, ohne Anstoß zu erregen usw.) gesagt, dass sie etwas verkehrt gemacht haben. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
27. … hat heute Kollegen auf angemessene Weise gesagt, dass sie härter arbeiten müssen. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
28. … hat heute die Beobachtungen des Vorgesetzten über eine falsch ausgeführte Aufgabe akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
29. … hat heute die Beobachtungen von Kollegen über eine falsch ausgeführte Aufgabe akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
30. … hat heute die Hilfe des Vorgesetzten akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
31. … hat heute die Hilfe von Kollegen akzeptiert. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
32. … hat heute den Vorgesetzten angesehen, als dieser mit ihm sprach ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
33. … hat heute Kollegen angesehen, als diese mit ihm sprachen ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
34. … hat den Vorgesetzten heute in einem angemessenen Ton angeredet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
35. … hat heute Kollegen in einem angemessenen Ton angeredet ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
36. … hat heute Anweisungen missachtet und etwas anderes gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
37. … hat heute nicht um Hilfe gebeten, als das erforderlich war. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
38. … hat sich heute über die Leistung von Kollegen lustig gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
39. … hat heute Kollegen von der Arbeit abgelenkt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN

40. … hat heute während der Arbeitszeit versucht, mit dem Vorgesetzten über Themen zu sprechen, die nichts mit der Arbeit zu tun hatten. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
41. … hat heute länger als erlaubt Pause gemacht. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
42. … hat heute keine Beobachtungen akzeptiert, hat unhöflich geantwortet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
43. … hat heute Kollegen auf unangemessene Weise (mit Schreien, auf Anstoß erregende Weise usw.) gesagt, dass sie einen Fehler gemacht haben. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
44. … hat heute öfters gefragt, was er machen soll, war nicht selbständig. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
45. … hat den Vorgesetzten heute mit obszönen Ausdrücken angeredet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
46. … hat Kollegen heute mit obszönen Ausdrücken angeredet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
47. … hat heute belanglose Ausreden verwendet, um nicht zu arbeiten. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
48. … hat heute wenig auf seine Kleidung geachtet. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
49. … war heute unter hygienischen Gesichtspunkten unsauber. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
50. … hat sich heute nicht an die Regeln gehalten. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
51. … war heute gelangweilt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
52. … war heute depressiv. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
53. … war heute „abwesend“. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
54. … ist heute sehr leicht wütend geworden. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
55. … wurde heute sofort müde. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
56. … hat heute körperliche Gewalt gegen Kollegen angewandt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
57. … hat heute körperliche Gewalt gegen den Vorgesetzten angewandt. ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN
58. … war heute gewalttätig gegenüber dem Arbeitsumfeld (Möbel, Material usw.) ☐ JA ☐ NEIN ☐ JN

Vocational Assessment and Curriculum Guide (VACG)

(Assessment- und Lehrplanleitfaden für die Berufsausbildung)

Der VACG ist eine berufliche Beurteilungsskala mit einem Abschnitt zu sozialen Fertigkeiten. Es handelt sich um ein Assessment-Instrument, das auf einer sozialökologischen Analyse von Beschäftigungschancen beruht. Rusch et al. (1982) befragten Arbeitgeber im Dienstleistungssektor und in der leichten Industrie, um herauszufinden, welche Fertigkeiten bei Einsteigerarbeitsplätzen erwartet wurden. Die Ergebnisse dieser Umfrage lieferten die Items für den VACG, der eine Vielzahl von allgemeinen und sozialen Fertigkeiten aus dem Arbeitsleben umfasst.

Der VACG umfasst zwei Bereiche: Verhalten am Arbeitsplatz (Anwesenheit/Durchhaltevermögen, Selbständigkeit, Produktion, Lernen, Verhalten) und Interaktionsfertigkeiten (Kommunikation, soziale Fertigkeiten, Selbsthilfe [Gepflegtes Erscheinungsbild/Essen], schulische Fertigkeiten [Lesen, Schreiben, Rechnen]). Er enthält 66 Items, die jeweils mit einer Wendung beginnen wie „Zeigt der Mitarbeiter“, gefolgt von einer Beschreibung des beurteilten Verhaltens. Mehrere mögliche Antworten sind vorgegeben und geben an, wie gut/schlecht der Mitarbeiter abschneidet. Die Beurteiler sind aufgefordert, den Satz zu wählen, der den aktuellen Funktionslevel der Person am besten beschreibt.

Der VACG ist dazu gedacht, von Lehrern, Wiedereingliederungshelfern, Erwachsenenbildungseinrichtungen, Eltern und Betreuern eingesetzt zu werden, um das allgemeine Fertigkeitsniveau einer Person im Verhältnis zu Standards zu bestimmen, die als wichtig für den Erfolg in einer Beschäftigung im Gaststättengewerbe, in der leichten Industrie oder bei Hausmeistertätigkeiten bezeichnet werden.

Struktur

Beurteilte Fertigkeiten:

Arbeitsverhalten

Anwesenheit/Durchhaltevermögen

Anwesenheit am Arbeitsplatz

Bisherige Dauer der Teilnahme am Programm

Dauer der ununterbrochenen Beschäftigung

Lernen

Lernt durch mündliche Anweisungen und Zuschauen

Erinnert sich daran, Anweisungen zu folgen

Befolgt Anweisungen, die mehrere Worte umfassen

Lernt neue Aufgaben in einem akzeptablen Tempo

Reagiert auf korrigierendes Feedback

Selbständigkeit
Arbeitet allein
Arbeitet unabhängig von Kollegen, Vorgesetzten und anderen
Arbeitet ohne sich ablenken zu lassen
Arbeitet sicher
Kommt selbständig zur Arbeit

Produktion
Erledigt zugewiesene Aufgaben rechtzeitig
Erledigt Auftrag in vorgegebener Zeit, wenn er dazu aufgefordert wird
Zeiteinteilung ist so, dass er pünktlich zur Arbeit kommt
Arbeitet in einem branchenüblichen Tempo
Erreicht normales Arbeitstempo bei neuen Aufgaben

Verhalten
Versteht den Zweck von Geld
Möchte für Geld arbeiten
Versteht Arbeitsablauf
Befolgt Regeln
Verhält sich angemessen
Passt sich neuem Arbeitsablauf an
Arbeitet durch, ohne die Arbeit zum unpassenden Zeitpunkt liegenzulassen

Interaktionsfertigkeiten
Kommunikation
Teilt Grundbedürfnisse mit
Kommuniziert mündlich
Kommuniziert nach Aufforderung: Vorname, Name, Adresse, Telefonnummer und Name des Arbeitgebers
Geht ans Telefon
Reagiert auf Alarmsignale
Befolgt Anweisungen, die Worte enthalten wie *in, auf, rechts/links von dir, unter, über, durch, drücken, halten und drehen*
Fragt oder antwortet mündlich in Sätzen mit mehreren Worten
Reagiert entsprechend und sofort, nachdem er eine Anweisung erhält
Hält sich sofort an Anweisungen

Hält sich nach einer Erinnerung an Anweisungen
Spricht deutlich

Soziale Fertigkeiten
Nimmt Kontakt mit dem Vorgesetzten auf, wenn er eine Arbeit nicht ausführen kann oder einen Fehler macht
Nimmt Kontakt mit Kollegen auf, wenn er Hilfe bei einer Aufgabe oder Material benötigt

Selbsthilfe
Kleidet sich angemessen für die Arbeit
Zieht sich nach Aufsuchen der Toilette ordentlich an
Kommt mit sauberer Kleidung zur Arbeit
Wäscht sich die Hände nach dem Aufsuchen der Toilette
Putzt sich die Zähne
Kämmt sich
Verwendet Deodorant

Schulische Fertigkeiten
Lesen und Schreiben: Sätze lesen und schreiben, die aus mehreren Wörtern bestehen
Rechnen: Addition und Subtraktion

Verfügbarkeit
Der VACG ist auf Englisch verfügbar.

Autoren
Rusch, F, Schutz, R., Mithaug, D., Stewart, J., Mar, D.

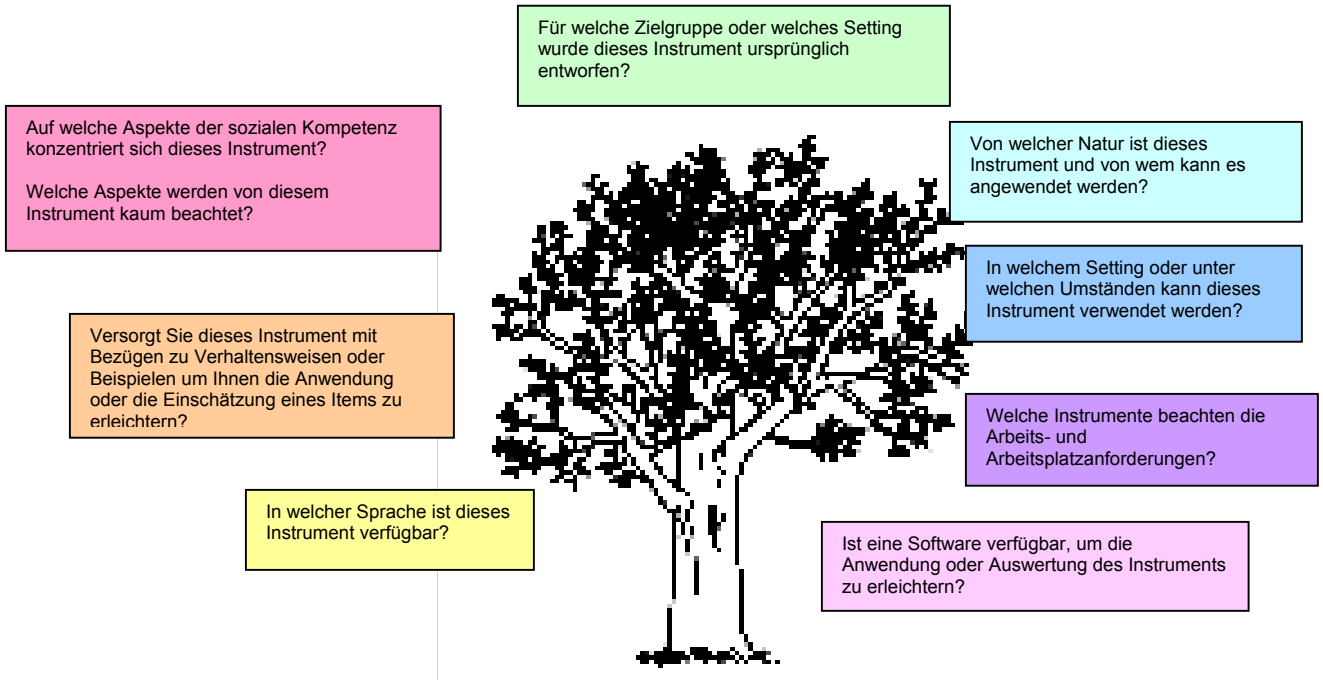
Kontaktangaben
Veröffentlicht von Exceptional Education, PO Box 15308, Seattle, WA 98155, USA.
Tel.: 206-262-9538

Anhang 6

ATLAS-Entscheidungsbaum

ATLAS-Entscheidungsbaum

Dieser Entscheidungsbaum versteht sich als ein Leitfaden zu 8 Assessment-Instrumenten der sozialen Kompetenz, die sich als geeignet für Situationen des Arbeitslebens erwiesen haben. Die Entscheidungskriterien wurden gewählt, um Ihnen ein klareres Bild über die Natur der Assessment-Instrumente zu vermitteln (siehe auch Kapitel 5).


Für welche Zielgruppe oder welches Setting wurde dieses Instrument ursprünglich entworfen?
Auf welche Aspekte der sozialen Kompetenz konzentriert sich dieses Instrument?
Welche Aspekte werden von diesem Instrument kaum beachtet?
Von welcher Natur ist dieses Instrument und von wem kann es angewendet werden?
In welchem Setting oder unter welchen Umständen kann dieses Instrument verwendet werden?
Versorgt Sie dieses Instrument mit Bezügen zu Verhaltensweisen oder Beispielen um Ihnen die Anwendung oder die Einschätzung eines Items zu erleichtern?
Welche Instrumente beachten die Arbeits- und Arbeitsplatzanforderungen?
In welcher Sprache ist dieses Instrument verfügbar?
Ist eine Software verfügbar, um die Anwendung oder Auswertung des Instruments zu erleichtern?

Für welche Zielgruppe oder welches Setting wurde dieses Instrument ursprünglich entworfen?

Fokus auf soziale Fähigkeiten	Fokus auf Arbeitsfertigkeiten	Sowohl Arbeitsfertigkeiten als auch soziale Fähigkeiten
ACIS ASC ISKIE	INVRA MELBA VACG	CB–KOMPAS 1-2-3 SCW

Für die allgemeine Bevölkerung entwickelt	Entwickelt für Menschen mit Lernschwierigkeiten oder mit keiner/wenig Schulbildung
ASC MELBA SCW	ACIS CB-KOMPAS 1-2-3 INVRA ISKIE VACG

Geeignet für Menschen mit Lernschwierigkeiten
ACIS
CB-KOMPAS 1-2-3
INVRA
ISKIE
MELBA
VACG

In welchem Setting oder unter welchen Umständen kann dieses Instrument verwendet werden?

Nur im Zusammenhang mit einer Anstellung oder mit Ausbildung verwendbar

CB-KOMPAS 1-2-3
INVRA
MELBA
SCW
VACG

Kann auch in anderen sozialen Situationen angewendet werden

ACIS
ASC
ISKIE

Vor der Ausbildung oder in einer Unterrichtssituation

ASC
CB-KOMPAS 1
ISKIE

Am Arbeitsplatz (bzw. während der Ausbildung am Arbeitsplatz)

ACIS
CB-KOMPAS 2-3
INVRA (auch zur Evaluierung nach der Ausbildung)
MELBA
SCW
VACG

Spezieller Fokus auf bestimmte Industrien:
INVRA: unterscheidet zwischen den Anforderungen des freien Arbeitsmarktes oder einer geschützten Umgebung
VACG: leichte Industrie, Hausmeisterarbeiten, Lebensmittelsektor

187

187

Von welcher Natur ist dieses Instrument und von wem kann es angewendet werden?

Beobachtungsskala

ACIS
CB-KOMPAS – 3

Evaluationsskala/Checkliste

ACS
CB-KOMPAS – 2
ISKIE
SCW
VACG

Interview

CB-KOMPAS - 1

Profile

INVRA
MELBA

Anwendung durch Mentor (oft Unterweisung vonnöten)

ACIS
ASC
CB-KOMPAS 1-3A
INVRA
MELB

Beteiligung anderer Interessensgruppen möglich

Arbeitgeber
CB-KOMPAS – 2
SCW

Lehrer/Eltern
ASC
ISKIE (oder jemand anders, welcher die Person gut kennt)
VACG

Selbsteinschätzung oder Mitwirkung der Person möglich:

ACIS
ISKIE
CB-KOMPAS

Auf welche Aspekte der sozialen Kompetenz konzentriert sich dieses Instrument?

Welche Aspekte werden von diesem Instrument kaum beachtet?

Die komplette Übersicht der Hauptliste der für dieses Projekt bestimmten sozialen Kompetenzen kann im Anhang des Handbuchs gefunden werden. Diese Tabelle beinhaltet nur die Instrumente, welche für diesen Aspekt von klarer Bedeutung sind oder solche, die der jeweiligen Kompetenz gar keine Bedeutung beimessen.

Kompetenz	**Instrumente, welche diesbezügliche Items beinhalten:**		**Instrumente, welche dieser Kompetenz keine Beachtung schenken:**
Kommunikation	ACIS ISKIE SCW		CB-KOMPAS
Teammitglied	CB-KOMPAS INVRA ISKIE MELBA SCW		ACIS
Soziale Regeln	ISKIE SCW		MELBA
Beziehungen zu KollegInnnen	ACIS CB-KOMPAS MELBA		INVRA
Sozial akzeptiertes Verhalten	ACIS SCW		INVRA MELBA
Stressmanagement	CB-KOMPAS INVRA ISKIE		MELBA SCW
Soziale Arbeit und Erwartungen	SCW		ACIS ISKIE MELBA

Versorgt Sie dieses Instrument mit Bezügen zu Verhaltensweisen oder Beispielen um Ihnen die Anwendung oder die Einschätzung eines Items zu erleichtern?

JA

Ja, auf jeder Funktionsebene sind Beispiele angeführt, welche einer gesteigerten Befähigung entsprechen

ASC

Ja, einige Beispiele/Hinweise werden angeführt

CB-KOMPAS 1-2-3
ISKIE

Nur ein Satz mit einer kurzen Beschreibung des Verhaltens wird angeführt

SCW
VACG

NEIN

Eher abstrakte Beschreibung

MELBA

Nein, der/die BeurteilerIn muss die soziale Situation einschätzen und ein Urteil abgeben

ACIS

Nein, der/die BeurteilerIn muss ein Urteil über die Möglichkeiten/Fähigkeiten der Person treffen

INVRA

Welche Instrumente bieten eine Möglichkeit, die Anforderungen der Arbeit und des Arbeitsplatzes auszuarbeiten?

Zur Verfügung stehende Möglichkeiten:

INVRA durch die Möglichkeit, das Profil der Fähigkeiten einer Person mit den Anforderungen eines bestimmten Arbeitsplatzes zu vergleichen
MELBA durch ein Anforderungsprofil der Arbeit

Keine Möglichkeit der Ausarbeitung:

ACIS
ASC
CB-KOMPAS
ISKIE
SCW
VACG

In welcher Sprache steht dieses Instrument zur Verfügung?

Auf Englisch

ACIS
ASC
INVRA
ISKIE
VACG
SCW

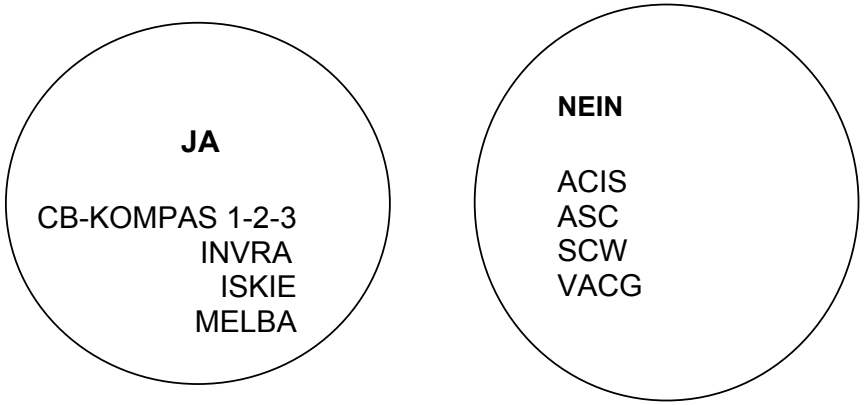
Auf Deutsch

ACIS
ISKIE
MELBA

Auf Niederländisch

ACIS
CB-KOMPAS
INVRA
ISKIE
MELBA

Ist eine Software verfügbar, um die Anwendung oder Auswertung des Instruments zu erleichtern?



Akronym	**Datum**	**Fokus**			**Zielgruppe**	**Gruppe**	**Alter**	**Anzahl der Items**	***BEARBEITUNG***			**Dauer**	**Ausbildung**	**Software**
		Besonders auf soziale Fertigkeiten	**Besonders auf Arbeits-fertigkeiten**	**Auf allgemein angepasstes Verhalten**	**Lern-schwierig-keiten**	**Allgemein**			**Selbst-bear-beitung**	**Profes-sionell**	**andere**			
ACIS	2001 (NL) 1995 (EN)	√	x	x	√	x	+15	20	x	√	x	20 – 60 Min.	√	x
ASC	1985	√	x	x	x	√	alle	252 verteilt über 11 Funktionen	x	√	√	45	√	X
CB- KOMPAS 1 CB- KOMPAS 2 CB- KOMPAS 3	2004 (BE) 2004 (BE) 2004 (BE)	√ √ √	√ √ √	x x x	√ √ √	√ √	+15 +15 +15	33 8 33	√ x x	√ √ √	x √ x	30 Min. 20 Min. 1,5 Std.	√ x √	√ √ √
SCW	2004	√	√	x	x	√	?	58	x	√	√	?	x	x
VACG	1982	x	√	x	√	x	Erw.	66	x	√	√		x	X
ISKIE	2002	√	x	x	√	x	+15	160	√	√	√			√
MELBA	1990	x	√	x	√	√	?	29	X	√	√	30 Min.	√	√
INVRA	2003	x	√	√	√	x	alle	38	x	√	x	15 Min.	√	√

Allgemeiner Überblick der Eigenschaften der Assessment-Instrumente – Entscheidungsbaum

		Stern-Bewertung nach Arbeitsgebiet	Stern-Bewertung nach freiem Arbeitsmarkt	Melba	INVRA	ISKIE	VACG	ACIS	ASC	KOMPASS	SCW
A	**Ist fähig zu kommunizieren:**										
1	Informationen geben	★	★	√	√	√		√			√
2	Nach Informationen fragen	★★★	★★			√		√		√	√
3	Einem Sprechenden Aufmerksamkeit schenken (Augenkontakt)	★★	★★★			√		√	√		√
4	Anweisungen oder Fragen zuhören	★★★	★★★		√				√		√
5	Einem Gespräch folgen		★			√		√			
6	In einem Gespräch entgegnen			√	√	√		√			
7	Ein Gespräch beenden/das Thema wechseln							√			
8	Die anderen aussprechen lassen bevor zu unterbrechen	★	★★			√		√	√		
9	Ein Gespräch initiieren			√		√		√	√	√	√
10	Angepasste Körpersprache/nonverbale Kommunikation einsetzen	★				√		√	√		√
B	**Fähigkeiten während der Arbeit:**										
11	Sinn für Verantwortung	★★	★★★	√	√	√			√	√	√
12	Sinn für Initiative	★	★	√	√	√			√	√	√
13	Motivation	★★★	★★★	√		√				√	√
14	Die Fähigkeit, nach Anweisung zu handeln	★	★	√	√	√				√	
15	Die Fähigkeit, unabhängig zu arbeiten	★	★	√		√			√	√	√
16	Loyalität gegenüber der Arbeit und dem Unternehmen	★★★	★★★		√	√					
17	Den Willen zuzuhören und zu lernen	★★★	★★★		√				√	√	√
18	Akzeptanz gegenüber Führung und Autoritäten, kann diese auch selbst ausüben	★★★	★	√		√		√	√		√
C	**Fähigkeit zu positiven „Beziehungen“ mit Vorgesetzten und Kunden am Arbeitsplatz:**										
19	Schlüsselpersonen identifizieren und sich an diese wenden	★★	★★			√			√		√
20	erkennen, wann um Erlaubnis gefragt werden muss	★★★	★★★		√			√			√
21	erkennen, wann man sich entschuldigen muss	★★★	★★★								√
22	zu Kunden freundlich sein	★★★	★★	√							√
23	Regeln befolgen/Regelungen und Übereinkünfte einhalten	★★★	★★★		√	√		√	√	√	√
24	Vertraulichkeitsregeln einhalten	★	★★			√					
25	ehrlich, offen und realistisch bezüglich der eigenen Fähigkeiten sein	★★★	★★★			√					√

D	**Einsatzbereitschaft in entsprechenden Beziehungen mit KollegInnen:**									
26	Mit KollegInnen kooperieren	★★★	★★★	√	√	√	√		√	
27	Bei Bedarf um Hilfe oder Unterstützung fragen	★★★	★★★				√	√	√	√
28	Verschiedene Personalebenen am Arbeitsplatz erkennen	★★	★			√	√		√	
29	Den Interaktionsmodus an den Status der Person anpassen						√		√	
30	Sich den Konventionen am Arbeitsplatz bewusst sein und diese befolgen	★★★	★★			√	√		√	
31	Interesse an KollegInnen zeigen				√	√	√		√	√
32	Abstufungen der Selbstenthüllung beurteilen (zu wissen, wann und was man anderen Personen über sich selbst erzählen kann)						√			
33	Abstufungen der Einladung zur Selbstenthüllung an andere beurteilen (zu wissen, wann man nach persönlicher Information der KollegInnen fragen kann)	★	★				√			
34	angemessene Beziehungen zu Personen des eigenen/anderen Geschlechts führen	★★	★							
35	Auf Einladungen reagieren									
36	Andere unterstützen (zu KollegInnen loyal sein)	★★	★★			√	√		√	
37	Andere Personen einschätzen ohne verurteilend zu sein									
38	Andere Meinungen respektieren	★★★	★★				√			√
39	Mit Schikanierungen umgehen	★★	★★				√			√
40	Für etwas einstehen (z.B. zu wagen, nein zu sagen)	★★	★	√		√	√	√	√	

E	**Fähigkeit, sich sozial angemessen zu verhalten:**									
41	Einschätzen, was in Beziehungen am Arbeitsplatz angemessen ist	★★★	★★★				√	√	√	√
42	Einschätzen, was in sozialen Beziehungen angemessen ist	★	★			√	√	√		
43	Arbeits- und private Themen voneinander trennen	★★	★★			√	√			√
44	Konventions-/Grenzverstöße vermeiden	★★★	★★				√			
45	Angemessenen Ausdruck von Freundlichkeit zeigen	★	★				√	√		√
46	Auf Witze/Humor reagieren	★					√	√		√
47	Auf Komplimente reagieren					√	√			√
48	Humor zeigen	★					√	√		√
49	Unakzeptable Praktiken erkennen	★★★	★★★			√				√

F	**Fähigkeit der eigenen Stressbewältigung:**									
50	Sicher/gelassen/natürlich/selbstbewusst sein	★★	★		√	√	√	√	√	
51	Mit Emotionen umgehen, wenn Fehler gemacht werden; mit Fehlern umgehen	★	★★		√	√			√	√
52	Bei Konfrontation mit Neckereien mit Emotionen umgehen	★	★★				√		√	
53	Mit Kritik umgehen	★★	★★	√		√	√	√		√
54	Ruhig sein, während anderen Aufmerksamkeit geschenkt wird	★	★			√			√	√
55	Stress gut standhalten				√	√			√	√
56	Ausdauernd sein	★★★	★★	√	√	√			√	√

G	**Fähigkeit, allgemeine Regeln und Vereinbarungen zu erfüllen**									
57	Pünktlich sein	★★★	★★★		√				√	√
58	Fit sein	★★★	★★★							√
59	Auf Erscheinungsbild achten	★★★	★★		√					√

60	Auf persönliche Hygiene achten	★★★	★★★							√
61	Der Arbeit angemessene Kleidung tragen	★★★	★★							
62	Dem Anlass angemessene Kleidung tragen	★								

Anhang 7

Blankoformular Fallstudien

FALLSTUDIE, ATLAS-Testphase
Bezeichnung der Organisation
Name des Betreuers
Datum

Phase 1	**Beschreibung der Person**
Alter	
Geschlecht	
Beschreibung der Behinderung	
Beschreibung der Fähigkeiten	
Beschreibung der Probleme	
Was sind die Stärken und Möglichkeiten des Klienten?	

Phase 2	**Beschreibung des Arbeitsplatzes**
Beschreibung der Aufgaben/Arbeit	
Beschäftigungsstatus (normale Arbeit, Praktikum, Berufsausbildung)	
Situation am Arbeitsplatz (Kollegen, Mentoren, Team, Unterstützung	
Arbeitszeit	
Was funktioniert gut bei der Arbeit?	
Was bereitet Schwierigkeiten bei der Arbeit?	

Phase 3	**Beschreibung der Frage**
Beschreibung der Situation des Klienten	
Was wurde bisher gemacht?	
Ziel des Assessments?	

Phase 4	**Entscheidung über Assessment**
Wie haben Sie das Assessment-Instrument ausgewählt?	
Welche(s) Instrument(e) wurde(n) ausgewählt?	
Warum?	

Phase 5	**Assessment**
Wie war der Rahmen des Assessments (Zeit, Ort, Teilnehmer)?	
Wie wurde das Assessment vorbereitet?	
Anwendung des Instruments: War das Instrument einfach zu verwenden? War es benutzerfreundlich? (SWOT-Analyse)	
Vorgehensweise beim Test	
Wie lange dauerte das Assessment?	
Auswertung	
Feedback des Betreuers	
Welchen Trainingsbedarf haben Sie festgestellt? Welche Stärken des Klienten wurden vorher nicht erkannt?	

Phase 6	**Analyse**
Wer war in die Ergebnisanalyse einbezogen und wie?	
Was war das Ergebnis der Analyse des Assessments?	
Hat das Assessment zu einer genaueren Beschreibung der sozialen Kompetenz und der Bedürfnisse des Klienten geführt?	
Wie haben Sie das Assessment verwendet, um eine Strategie für die Entwicklung fehlender oder schwacher sozialer Kompetenzen aufzustellen?	

Phase 7	**Trainingsprogramm**
Beschreiben Sie (kurz) den allgemeinen Arbeitsplan und den Rahmen, in dem er abgearbeitet wird.	
Hat er Anpassungen des Arbeitsplatzes enthalten? Wenn ja, welche und warum?	
Haben Sie eine Umsetzung des Klienten auf eine andere Arbeit oder einen anderen Arbeitsplatz in Betracht gezogen? Warum?	
Welche Trainingsprogramme für die sozialen Kompetenzen des Klienten wurden gewählt und warum?	
Beschreibung des gesamten Trainingsprogramms für soziale Kompetenzen: Was? Wie? Wie lange? Mit wem? Wo?	

	Training sozialer Kompetenzen	
Zeit-plan	Aktivität	Ziele

Phase 8	**Auswirkungen des Trainings**
Wie war die Durchführbarkeit des Trainingsprogramms im Alltag und wie die tägliche Unterstützung?	
Welche Veränderungen ergaben sich im Laufe des Trainingsprogramms?	
Hat sich die Situation des Klienten aufgrund des Trainingsprogramms verbessert?	

Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?	
Hat es die Situation am Arbeitsplatz/während der Arbeit beeinflusst? Wenn ja, wie? Wenn nein, warum nicht?	
Wie hat sich das Trainings-programm auf die Chancen oder Möglichkeiten von Ihnen oder Ihrer Organisation ausgewirkt, diesen Klienten zu unterstützen?	
Wann wurde beschlossen, das Training abzubrechen und warum?	

Phase 9	**Retest**
Was waren die Ergebnisse des Retests?	
Ließen sich aus den Testergebnissen Änderungen der sozialen Kompetenzen ablesen? Beschreiben Sie die Veränderungen.	
Haben Sie oder andere Mitglieder des Betreuerteams eine Veränderung der sozialen Kompetenzen festgestellt? Bitte erläutern Sie, falls nicht.	
Haben die Menschen am Arbeitsplatz (Arbeitgeber, Vorgesetzter, Kollegen) eine Veränderung der sozialen Kompetenzen festgestellt? Beschreiben Sie die Veränderung. Wenn nein, warum nicht?	
Hat der Klient das Gefühl, das es besser oder leichter geht?	
Erwähnen Kollegen oder Arbeitgeber, dass die Arbeitssituation besser geworden ist? In welcher Hinsicht? Warum nicht?	

Phase 10	**Beurteilung**
Hat das Trainingsprogramm zu einer realen Arbeitsanstellung geführt, wenn sie nicht schon bestand? Wenn nein, warum nicht?	
SWOT-Analyse des Assessment-Instruments, das Sie verwendet haben: Was war positiv? Was war negativ? War es einfach anzuwenden?	
Würden Sie diesen Ansatz in einer ähnlichen Situation wieder wählen? Warum (nicht)?	
	Klientenorientierung des Prozesses
In welchen Phasen des Assessments erforderte das Instrument die Einbeziehung des Klienten?	
In welchen Phasen des Prozesses haben Sie den Klienten einbezogen?	
Wurde das Assessment der betreffenden Person erläutert?	
War Gelegenheit für Feedback des Klienten oder seiner Eltern (seines Erziehungsberechtigten) zu den Ergebnissen des Assessments? Wenn ja, auf welche Weise?	
War der Klient in die Entwicklung des Arbeits- oder Trainingsprogramms einbezogen?	
War Gelegenheit für Feedback des Klienten zum Trainingsprogramm? Wenn ja, was war sein Feedback?	
Was war die Beurteilung des Klienten des gesamten Zeitraums?	

Anhang 8

Fallstudien

Fall 1 (Belgien)

Der Klient in dieser Fallstudie leidet unter einem Gehirntrauma, wodurch er Probleme hat, eine dauerhafte Beschäftigung zu finden. Er hat Schwierigkeiten, über seine eigenen Handlungen zu reflektieren, er ist sozial „ungeschickt“ und er braucht eine Arbeit mit ausreichend Struktur und Routine. Andererseits ist er zuverlässig und ein guter ausführender Mitarbeiter. Er arbeitet genau und ist freundlich und höflich. Der Klient würde gerne eine Arbeit finden, bei der er mit Tieren arbeiten kann. Er hatte ein Studium der Veterinärmedizin begonnen, konnte es aber aufgrund seines Unfalls nicht beenden.

Vor dem Start des ATLAS-Projekts war der Klient bereits beim UCBO bekannt. Er nahm an verschiedenen Kursen und an einer besonderen Vorbereitung für Klienten mit Gehirnverletzungen teil. Wegen dieser Vorbereitung wussten der Jobcoach und der Projektmanager „Gehirnverletzung“, dass seine Hauptprobleme auf Kommunikationsgebiet lagen. Der Zweck des Assessments war, einen Überblick über die Stärken und Schwächen seiner kommunikativen Fertigkeiten zu verschaffen. Das Assessment lieferte nicht wirklich neue Einblicke. Aber weil die Trainer mehr Zeit mit dem Klienten verbrachten, wurde es ihnen klar, dass es nicht sinnvoll sein würde, den Klienten in sozialen und Kommunikationsfertigkeiten zu unterweisen. Er versteht die sozialen Regeln, aber er beherrscht das „soziale Gespräch“ nicht. Er weiß nicht, wie er kleine Signale und bestimmte Situationen interpretieren muss. Es ist nicht möglich, dies zu trainieren, da es sich um eine Folge seiner Gehirnverletzung handelt.

Die andere Option war, das Umfeld zu „trainieren“, und diesen Weg schlugen die Trainer ein. Ihr erster Schritt war eine gründliche Analyse des Arbeitsumfelds. Wenn sie Stellenangebote sahen und mit dem Arbeitgeber Kontakt aufnahmen, erwähnten sie sofort die sozialen und kommunikativen Probleme. Das war vorher nicht gemacht worden. Wegen der langen

Observation aufgrund des Assessments verstanden die Jobcoachs darüber hinaus den Klienten besser. Diese neue Einsicht machte den Trainern deutlich, welche Kriterien ein Arbeitsplatz erfüllen musste, damit sich der Klient dort gut fühlte. Ein nächster Schritt war, das Arbeitsumfeld auf den Klienten vorzubereiten.
Nach langer Suche führte die harte Arbeit der Trainer zum Erfolg. Der Klient fand eine Arbeit, bei der er sich wohlfühlt und bei der er von seinen Kollegen geschätzt wird!

Fall 2 (Griechenland)

Unser Klient, Peter, ist ein 32-jähriger sympathischer Mann mit leichter bis mittelschwerer geistiger Behinderung. Er ist das zweite Kind einer fünfköpfigen Familie, die in einer Stadt im Norden Mazedoniens, Griechenland, lebt.
Obwohl er nicht lesen und schreiben kann, kann er mit Geld umgehen und die Arbeiten ausführen, die ihm aufgetragen werden.
In den letzten sechs Jahren wurde Peter im Zentrum für Förderunterricht K.E.A. in Thessaloniki ausgebildet, zuerst in der Siebdruckwerkstatt und später im Gewächshaus. Wir wurden von Peters Eltern informiert, dass er die Möglichkeit hat, als Gartenarbeiter bei der Gemeindeverwaltung seiner Heimatstadt zu arbeiten.
Für ein besseres, vollständigeres und detaillierteres Bild wurde Peter sowohl mit dem bestehenden Assessment-Instrument des Zentrums, EN-TAXIS, als auch mit ISKIE getestet. Auf beinahe allen Testgebieten, wie Kompetenz bei Interaktion, Sozialverhalten, Distanzfähigkeit, Fähigkeit zur Teamarbeit, individueller Flexibilität und Anpassungsniveau sowie bei der Unterscheidungsfähigkeit erzielte er sehr hohe Punktwerte.
Obwohl Peter absolut in der Lage ist, die angebotene Arbeit auszuführen und sich an sie anzupassen, zeigte er vor kurzem gelegentlich kleptomanisches Verhalten und stahl vor einem Monat Körperlotionen und Parfüms aus einem örtlichen Supermarkt. Wir wurden auch informiert, dass er aufgrund seines erotischen und sexuellen Interesses einige Mädchen in dem Wohnheim, in dem sie leben, missbraucht hat. Mehrmals entdeckten wir ihn in ihren Zimmern. Weil alle Betroffenen geistig behindert sind, ist das Risiko sexuellen Missbrauchs und unerwünschter Schwangerschaften hoch.
Das oben beschriebene Verhalten war vom psychologischen und sozialen Dienst des Zentrums bis hinauf zu einer bestimmten Ebene bekannt, aber aufgrund beider Testinstrumente hätte man nicht darauf schließen können. Durch ein direktes Eingreifen der Dienste des Zentrums

und mit Unterstützung der örtlichen Polizei sowie der legalen Bordelle zeigt Peter dieses Verhalten in kürzester Zeit nicht mehr und hat heute die besten Voraussetzungen dafür, sich an seine Arbeit anzupassen. Die Schwäche bestimmter Testinstrumente, das oben genannte negative Verhalten festzustellen und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, ist ein großes Problem für uns. Vielleicht müssen in bestimmten Fragebogen einige Ergänzungen gemacht werden, um andere psycho-emotionale und behaviouristische Besonderheiten feststellen zu können.

Fall 3 (Irland)

John war mit dem Leben im Allgemeinen zufrieden, als er bei Donegal Cheese zu arbeiten begann. Er würde gerne eine Beziehung zu jemandem entwickeln und einen größeren Freundeskreis haben. Zurzeit hat er viele neue Freunde gewonnen und Menschen aus unterschiedlichen Bereichen kennen gelernt. Sein Sozialleben hat sich beträchtlich verbessert. Er geht jetzt jedes Wochenende ins Pub und in die Diskothek. Er geht auch ins Kino, zum Abendessen und Spazieren. Alles das gehörte nicht zu Johns Aktivitäten, bevor er die Arbeit bei Donegal Cheese bekommen hatte. Er hat Freude an den verschiedenen Tätigkeiten seiner Arbeit, zum Beispiel Käse machen. Er ist dafür verantwortlich, einmal in der Woche den Arbeitsplatz mit dem Dampfstrahler zu reinigen, wodurch er sich wichtig fühlt. Er ist mit seinem Leben viel zufriedener als früher. Er hat mehr Selbstvertrauen und neigt viel eher dazu, etwas Neues auszuprobieren.

Fall 4 (Irland)

Anfangs war Mary allgemein unzufrieden mit ihrem Leben aber jetzt fühlt sie sich meistens gut, was eine große Verbesserung darstellt. Ursprünglich war die Arbeit für Mary ein Mittel, ihre Lebensqualität zu verbessern. Jetzt, wo sie bei Donegal Cheese arbeitet, ist das nicht das Problem. Sie hätte auch gerne eine bessere Bildung gehabt und mehr Geld. Die Arbeit hat Mary ein größeres Selbstwertgefühl gegeben und durch die Menschen, die sie am Arbeitsplatz kennen gelernt hat, ihr Sozialleben bereichert. Ihr Selbstvertrauen ist während ihrer Zeit bei Donegal Cheese so stark gewachsen, dass sie vor kurzem ihre Fahrprüfung abgelegt und mit der Hilfe ihrer Familie ein Auto gekauft hat. Dadurch vergrößerten sich ihre Unabhängigkeit und ihre Lebensqualität. Sie macht wirklich gerne Käse und übernimmt einen Teil der HACCP-Kontrollen, was ihr das schöne Gefühl gibt, Verantwortung zu tragen. Heute ist sie viel glücklicher als früher.

Fall 5 (Niederlande)

Einleitung

Joey ist ein aufgeweckter Bursche, lernt gerne und will alles nach seinem besten Vermögen tun.

Er ist sehr empfänglich für Komplimente und darüber hinaus ist er sehr leicht zu beeindrucken, aber auch einfach zu steuern. Er bewegt sich auf dem Lernniveau einer Person mit geistiger Behinderung. Verarbeitung und Einordnen von Informationen sind relativ schwach ausgeprägt. Seine Diagnose lautet PDD/NOS, Typ „aktiv, aber seltsam". Wenn er mit neuen Situationen konfrontiert ist, die er nicht einordnen kann, kann er wütend, impulsiv und aggressiv werden und kann die Konsequenzen seines Handelns nicht einschätzen. Joey hat sich mit einer positiven Einstellung am ATLAS-Projekt beteiligt und hat sich immer gerne mit uns getroffen. Aufmerksamkeit, Vertrauen und klare Struktur haben ihn positiv motiviert. Neben seiner positiven Einstellung war die Kooperation mit seinem Netz sehr wichtig, insbesondere die trilateralen Gespräche zwischen Schule, Eltern und Sterk in Werk.

Verwendete Instrumente

Joey legte ein Portfolio an und füllte es mit Informationen darüber, was er erreichen wollte, was er leisten konnte und wer er war. Diese Teile und die Informationen über das Schnupperpraktikum ließen ein deutliches Persönlichkeitsprofil erkennen. In dieser Phase verwendeten wir verschiedene Instrumente, zum Beispiel die STARR-Methode, ISKIE und KOMPAS 2. Die Liste zeigte, dass es für Joey schwierig ist, Grenzen zu setzen. Ihm fehlt Selbstvertrauen und er findet es schwierig einzuschätzen, wie andere Menschen auf sein Verhalten reagieren. Daneben hat er gute Eigenschaften wie eine positive Einstellung; er ist pünktlich und immer gut gelaunt. Durch die Anwendung verschiedener Berufstests wie Directions zeigte es sich, dass sein Hauptinteresse der Kfz-Technik und der Elektrotechnik galt. Nach mehreren Schnupperpraktika in einer Kfz-Werkstatt und einer Elektronikfirma macht er in den nächsten drei Wochen ein richtiges Praktikum in einer Leder verarbeitenden Fabrik. Wenn er hier die erforderlichen Kompetenzen zeigt und einen positiven Eindruck macht, kann er eine firmeninterne Schulung machen und einen Arbeitsvertrag erhalten. Um herauszufinden, wie sich Joey in den Praktika anstellt, verwenden wir ein Praktikums-Assessmentformular: KOMPAS 2. Dieses Instrument bietet Indikatoren für Unabhängigkeit, Verantwortungsgefühl, Initiative und Fähigkeiten zur Zusammenarbeit am Arbeitsplatz.

Persönlicher Entwicklungsplan

Als wir feststellten, was Joey erreichen wollte, was er tun konnte und wer er war, entwickelten wir ein Persönlichkeitsprofil und danach einen persönlichen Entwicklungsplan. Dieser Plan wurde mithilfe der SMART-Methode aufgestellt. Nachdem Joey ausgezeichnet an seinem

Portfolio gearbeitet und seinen persönlichen Entwicklungsplan ausgearbeitet hatte, erhielt er ein Zertifikat. Er lud alle Leute ein, an denen ihm etwas lag, insbesondere die Teilnehmer an den oben erwähnten trilateralen Gesprächen, also die Schule, die Eltern und Sterk in Werk. Bei diesem Treffen stellte er seinen Plan vor (bei Kuchen und einer Tasse Kaffee) und erläuterte, wie er ihn verwirklichen wollte.

Die praktische Ausführung des Plans, zum Beispiel das Kompetenztraining, findet in einem Schulungsumfeld statt. In Abstimmung mit dem Praktikumsbetreuer wird er das Gelernte dann am Arbeitsplatz umsetzen. Im Laufe der Zeit wird der gesamte Inhalt seines persönlichen Entwicklungsplans Schritt für Schritt umgesetzt. Manchmal sind Anpassungen erforderlich.

Aktuelle Situation

Derzeit geht es Joey hervorragend. Wir versuchen, die positive Zusammenarbeit während des ATLAS-Projekts in der Schule und im Praktikum fortzuführen. Die Vorgehensweise, bei der er im Rahmen seiner Fähigkeiten Verantwortung übernehmen muss, und die Klarheit sind offensichtlich erfolgreich. Er wird wahrscheinlich eine firmeninterne Schulung oder ein Firmenpraktikum machen, das länger als einen Tag dauert (derzeit noch unbekannt). Für seine Entwicklung ist es wichtig, dass er von seinem Umfeld nicht abgelenkt wird und weiter den in seinem Plan beschriebenen Weg geht. Dabei handelt es sich um „seinen Weg“, der ihm als Person gehört. Es wäre schade, wenn einige unkontrollierte Schritte alles zerstören würden, was er bisher erreicht hat. Zusammen mit den Menschen, die ihn unterstützen, wird es einen soliden Plan geben, der ihm dauerhafte Unterstützung garantiert. Darüber hinaus greift ihm Sterk in Werk in den nächsten Jahren unter die Arme.

Fall 6 (Niederlande)

Einleitung

Mark ist ein netter Junge; er schielt auf einem Auge (Strabismus) und zeigt kaum Gesichtsausdruck. Mark ist 16 Jahre alt und lebt zu Hause mit Vater, Mutter und zwei älteren Brüdern. Mark bewegt sich auf dem Lernniveau einer Person mit geistiger Behinderung und ist an einer Förderschule (VSO-MLK, Förderunterricht der Sekundarstufe für leicht geistig behinderte Menschen). Aufgrund seiner eingeschränkten Möglichkeiten ist Mark regelmäßig überlastet (kognitiv und auf sozialem und emotionalem Gebiet). Mark hat motiviert und mit positivem Resultat am ATLAS-Projekt teilgenommen. Er war immer intensiv in das Projekt

einbezogen und hat nach eigenen Worten immer im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestanden. Der Erfolg des Programms hängt sehr von Vertrauen, gegenseitigem Respekt, Offenheit untereinander und gegenseitigem Ernstnehmen ab, um letztendlich die richtige Arbeit zu finden. Neben diesen Elementen ist das persönliche Netz des Klienten entscheidend. Zu Marks Netz gehören Menschen, die an trilateralen Gesprächen teilnehmen: Schule, Eltern und Sterk in Werk.

Verwendete Instrumente

Aufgrund der Verwendung verschiedener Instrumente (STARR-Methode, ISKIE und andere) während der Testphase entwickelte sich ein klares Persönlichkeitsprofil. In Marks Fall füllte sein Lehrer ISKIE aus. Er kannte Mark bereits sechs Monate lang – eine ideale Voraussetzung, um die Fragen zu beantworten. Die Liste ergab, dass es für Mark schwierig ist, Grenzen zu setzen und er hat Probleme, sowohl in einem Team zu arbeiten als auch Kontakte herzustellen. Aufgrund verschiedener Berufstests wie Directions wurde klar, dass sein Hauptinteresse dem Gartenbau galt.

Nach drei Schnupperpraktika in verschiedenen Gartenbaubereichen fiel die Entscheidung auf einen Erdbeerzuchtbetrieb. KOMPAS 2 kam zum Einsatz, um die von der Firma gewünschten Kompetenzen herauszufinden. Außerdem gaben die Informationen der Schule ein klares Bild von Marks kognitiven Möglichkeiten.

Persönlicher Entwicklungsplan

Als wir feststellten, was Mark erreichen wollte, was er tun konnte und wer er war, entwickelten wir ein Persönlichkeitsprofil und danach einen persönlichen Entwicklungsplan. Dieser Plan wurde mithilfe der SMART-Methode aufgestellt. Nach dem Aufstellen des Persönlichkeitsprofils und des persönlichen Entwicklungsplans erhielt Mark am Ende der Aufnahmeprozedur ein Zertifikat. Dabei waren Teilnehmer an den oben erwähnten trilateralen Gesprächen anwesend – Menschen, die Mark während der Aufnahmeprozedur etwas bedeutet hatten. Während der Überreichung des Zertifikats wurde der persönliche Entwicklungsplan vorgestellt und diskutiert: Was muss zuerst geschehen, was ist der nächste Schritt und wie gehen wir dabei vor?
Das Training der besprochenen Kompetenzen fand in einem Schulungsumfeld und danach in der Praxis (in einem Unternehmen) statt. Durch die Verwendung eines speziell entwickelten Assessmentformulars wurden Fortschritte gemessen und neue Punkte, die Aufmerksamkeit verlangten, notiert.

Aktuelle Situation

Derzeit hat Mark einen Arbeitsvertrag mit einem Gemüsepaprika-Zuchtbetrieb. Darüber hinaus wird er an einem berufsbegleitenden Ausbildungsprogramm (BBL) bei einem Regionalen Ausbildungszentrum (ROC) im Gartenbausektor teilnehmen. Sein persönlicher Entwicklungsplan konzentriert sich jetzt völlig auf seine Zukunft. In Zusammenarbeit mit den Menschen in seinem Netz werden wir für einen soliden Plan sorgen, der eine dauerhafte Unterstützung garantiert (Life Long Learning). Noch einige Zeit erhält Mark persönliche Hilfe von Sterk in Werk.

Fall 7 (Rumänien)

Diagnose: leicht geistig behinderte Frau, psychisch und körperlich unreif

Bildung: Berufsschule, Nähkurse

Berufserfahrung: Saison-/Gelegenheitsarbeit, Handarbeiten

Familiäre Situation: Mutter verstorben, die Person lebt beim Vater, keine Geschwister

Aktivitätstyp	Verschiedene Arten von Fähigkeiten	Zur Diagnose verwendete Methode	Ergebnisse
Ergotherapie, Handarbeits-Workshop	Motorische Fähigkeit	Ruward-Test	Gute Entwicklung der motorischen Fähigkeiten des Greifens und Hebens mit beiden Händen; gute Arbeitsgeschwindigkeit der Muskeln
	Einhalten von Regeln	INVRA, ISKIE	Die Person empfindet Respekt gegenüber Vorgesetzten und Kollegen, kann sich Regeln und Normen verschiedener Arbeitsabschnitte merken und arbeitet aus diesem Grund qualitativ gut, ist aber ein wenig langsam.
	Fähigkeit, auf soziale Kontakte zu reagieren und sie aufzunehmen	INVRA ISKIE Rollenspiele	Nimmt Kontakt zu Patienten am Arbeitsplatz auf, wenn sie das richtige Werkzeug oder Material sucht usw., nimmt aber keine Initiative in Beziehungen.
	Grenzen, Durch-haltevermögen, Frustrations-toleranz	INVRA ISKIE	Sie wird nur sehr schwer mit einem gewissen Grad an Zeitdruck fertig. Sie kann nicht schneller arbeiten, wenn es erforderlich ist, die Arbeit bis zum Feierabend zu beenden, und die Kollegen Druck auf sie ausüben.
	Fähigkeit zur Teamarbeit	INVRA ISKIE	Respektiert Interessen und Bedürfnisse von Teamkollegen bei Gruppenaktivitäten. Muss zur Gruppe orientiert werden, wenn die Gruppe eine Pause macht.
	Beziehungen	INVRA ISKIE	Es ist schwierig für sie, auf eine unbekannte Person zuzugehen und mit ihr zu sprechen. Aber sie ist in der Lage, mit bekannten Menschen Kontakt aufzunehmen und ein Gespräch zu beginnen. Die Eingewöhnungszeit beträgt 4 – 6 Wochen.

Gruppen-training	Prosoziales Verhalten	Fallstudie Rollenspiele	Sie war in der Lage, zu erkennen, wenn jemand Hilfe benötigte. Sie ging zu ihm und half ihm sofort. Sie war in der Lage, Plätzchen usw. mit anderen zu teilen.
	Allgemeine Kommunikations-kompetenz	Fallstudie Rollenspiele	Sie ist in der Lage, ein Gespräch zu führen, im Gespräch ein Thema mit dem nächsten zu verbinden und nicht zwischen Themen hin und her zu wechseln.
	Eigene Grenzen erkennen	Fallstudie Rollenspiele	Sie hat nur eine eingeschränkte Fähigkeit, den Wert oder die Qualität ihrer Arbeit zu erkennen.
	Selbstsicheres Verhalten	Fallstudie Rollenspiele	Es ist für sie sehr schwierig, mit einer kritischen Situation umzugehen. Sie kann sich gegen ungerechte Behandlung zur Wehr setzen.
Arbeiten an verschiedenen Arbeitsplätzen **(Haushaltshilfe, Hilfskraft im Gemüse-gewächshaus)**	Fähigkeit zur Eingewöhnung	Fallstudie Rollenspiele INVRA und ISKIE	Die Eingewöhnungszeit beträgt 4 – 6 Wochen. Sie erkennt die unterschiedlichen Werte von Geld nicht. Sie hat Probleme, zwischen wenig und viel Geld sowie den Wert von Münzen und Banknoten zu unterscheiden.
	Unterscheidungs-fähigkeit	INVRA und ISKIE Fallstudie Rollenspiele	Sie ist in der Lage zu erkennen, dass es überge-ordnete Stellen oder hierarchische Strukturen gibt. Sie kann verschiedene Regeln unterscheiden sowie die Eltern, die verantwortliche Person, den Chef, die Kollegen oder einen Verkäufer.
	Organisation des Umfelds und Selbstorganisation	Fallstudie Rollenspiele INVRA und ISKIE	Es ist ihr wichtig, dass der Tag klar geregelt ist, und dass es einen bestimmten Rhythmus gibt. Es ist ihr sehr wichtig, einen geregelten Tagesablauf zu haben. Sie kann ihr Umfeld organisieren, ihr Zimmer, die Küche, ihren Arbeitsplatz, aber sie ist nicht in der Lage, Strategien einzusetzen, um ein Ziel zu erreichen, oder um die verschiedenen Schritte eines geplanten Projekts in der richtigen Reihenfolge umzusetzen.
	Verantwortungs-bewusstsein für sich selbst und für das Umfeld	Fallstudie Rollenspiele INVRA und ISKIE	Sie wird gut mit unangenehmen oder sensiblen Situationen fertig.
	Reflexionsfähigkeit	Fallstudie Rollenspiele INVRA und ISKIE	Sie ist in der Lage, bekannten Personen gegenüber eigene Bedürfnisse oder Wünsche zu äußern. Sie kann im Nachhinein über das Verhalten in einer bestimmten Situation nachdenken und es beurteilen.
Arbeitsbuch	Wahrnehmungs-fähigkeit	INVRA und ISKIE	Sie hat eine eingeschränkte Wahrnehmung der Vorstellung, dass andere Menschen durch ihr Verhalten verärgert oder gestört sein könnten.

Fall 8 (Rumänien)
Der Fall von Maria

(20-jähriges Waisenmädchen, leicht geistig behindert, schwerhörig, Probleme beim Sozialverhalten)

Mein Name ist Maria. Ich bin eines dieser Kinder, die in einem Waisenhaus aufwuchsen, ohne ihre Familie zu kennen. Ich habe meine Mutter vor einiger Zeit getroffen, aber sie ist in einer psychiatrischen Klinik und ich kenne meinen Vater nicht.

Im Waisenhaus hatte ich viele Freunde, die Mitarbeiter kümmerten sich um uns, aber diese Zeit ohne Verantwortung ist heute vorbei und ich muss mich der Wirklichkeit stellen, was nicht ganz einfach ist. Anfangs half uns eine andere Stiftung, aber das Problem des Wohnraums blieb.

Ich machte die traurige Erfahrung, einige Nächte auf der Straße, im Bahnhof oder im Park schlafen zu müssen, aber ich fürchtete mich immer sehr. Als ich das Nachtasyl fand, wo ich jetzt schlafen kann, löste das diese Schwierigkeit, aber das Problem, die Miete zu bezahlen und Lebensmittel zu kaufen, bleibt bestehen. Ich brauche also einen Arbeitsplatz. Ich habe schon mehrere Versuche gemacht, aber bis jetzt ohne Erfolg.

Im Winter 2003 hörten wir von der Alpha-Stiftung und besuchten sie. Wir waren glücklich, denn in diesem strengen Winter konnten wir ein paar Stunden an einem hübschen, warmen Ort bleiben, aber auch, weil wir interessante Dinge lernten. Zu Beginn dachte ich, ich würde es nie schaffen, etwas zustande zu bringen, weil mir nie etwas beigebracht worden war. Erst war es schwer, etwas zu lernen, aber als ich mich umsah und erkannte, dass andere dieselben Probleme hatten, wurde es einfacher. Ich erkannte anfangs nicht, wozu diese langen Gespräche über einen Arbeitsplatz, Regeln und Verhalten gut sein sollten. Ich lernte neue Freunde kennen und erlebte verschiedene Dinge. Ich lernte von jemand anderem, wie man Büros putzt, und weil ich schnell lernte, kam ich danach in die Küche, um beim Abwasch zu helfen und Gemüse zu schälen. Ich bekam die Möglichkeit, Dinge aufzufrischen, die ich in der Schule gelernt hatte: Nähen, das mir jetzt viel einfacher vorkam. Die freundlichen Worte des Trainers waren mir eine große Hilfe. Am besten hat es mir in der Näherei gefallen.

Ich wollte meinen Ohren kaum trauen, als mir der Direktor eines Tages sagte, ich könnte vielleicht in einer Textilfabrik arbeiten! Ich war so glücklich, dass ich die ganze Nacht nicht schlafen konnte. Ich werde Geld verdienen! Aber ich war auch besorgt. Ich fürchtete mich davor, etwas, was ich zu tun hatte, oder die Vorschriften an diesem Arbeitsplatz zu vergessen. Ich frische diese Dinge jeden Tag auf. Und es ist gut zu wissen, dass meine frühere Trainerin

aus der Stiftung ab und zu kommt, um mich zu sehen, und ich kann mit ihr jederzeit sprechen, wenn ich das brauche. Jetzt, nach ein paar Monaten an meinem Arbeitsplatz, bin ich in der Lage, meine Miete und mein Essen zu bezahlen. Ich kann sagen, dass meine schönsten Träume wahr geworden sind.

Anhang 9

Übersicht Trainingsmethoden

(in alphabetischer Ordnung)

- 1 -

Name/Titel	„Ahmed, Fatima en Kenneth op stage“ Interkulturelle soziale Fertigkeiten
Autoren	Riagg Rijnmond N.W. Rotterdam (Niederlande)
Herausgeber/Vertrieb	Stichting Samen Wonen Samen Leven Snellemanstraat 9 3035 WJ – Rotterdam (Niederlande) Telefon (+31) 10 4650 700
Information/Bestellungen	Stichting Samen Wonen Samen Leven Snellemanstraat 9 3035 WJ – Rotterdam (Niederlande) Telefon (+31) 10 4650 700
ISBN	-
Zielgruppe	Schüler mit Migrationshintergrund in VSO-Schulen (Förderschulen der Sekundarstufe) und KMBO-Schulen (berufsbildende Kurse der kurzen Form)
Ziel	Unterstützung von Lehrern beim Training sozialer Fertigkeiten für Praktika und Arbeitsplatz, mit der Absicht 1. das soziale Verständnis (kognitiv) und konkrete soziale Fertigkeiten (Verhalten) bei Schülern mit Migrationshintergrund im Hinblick auf Situationen im Praktikum und am Arbeitsplatz zu verbessern; 2. das soziale Verständnis und konkrete soziale Fertigkeiten bei Schülern mit Migrationshintergrund unter interkulturellen Gesichtspunkten zu verbessern, d. h. im Hinblick auf ihr Funktionieren in einem multikulturellen Umfeld, insbesondere am Arbeitsplatz; 3. die Selbstachtung (emotional) zu vergrößern, um mit sozialen Situationen am Arbeitsplatz umgehen zu können.
Inhalt/Programm	Die Trainingsprogramme finden nicht von den Schulen losgelöst statt. Die Einbettung in die Strategie der Schule in Bezug auf Praktikumsvorbereitung und -unterstützung ist ein Muss. Das Video hat eine Geschichte und ist informativ: a. Das Handbuch bezieht sich auf die Geschichte. b. Die Information hängt mit einer Reihe von spezifischen Fertigkeiten und Lernzielen zusammen. Das Videoband enthält drei Geschichten: 1. „Ahmed en de sleutel tot succes“ („Ahmed und der Schlüssel zum Erfolg“; 7 Minuten) 2. „Samen lukt het wel“ („Gemeinsam geht es besser“; 6 Minuten) 3. „De morgenstond roert haar mond“ („Morgenstund hat Gold im Mund“; 8 Minuten)
Materialien	Video und Handbuch

- 2 -

Name/Titel	„Alpha Nova Arbeitsbuch 1“ Persönliches berufliches Training für Menschen mit Lernschwierigkeiten und -beeinträchtigungen
Autoren	Wögerer Thomas et al.
Herausgeber/Vertrieb	Alpha Nova BetriebsgesmbH, Graz Österreich
Information/Bestellungen	Link zu www.alphanova.at www.alphanova.at
ISBN	-
Zielgruppe	Menschen mit Lernschwierigkeiten und -beeinträchtigungen
Ziel	Verbesserung der sozialen Fertigkeiten
Inhalt/Programm	Eine Reihe von Trainingsmethoden für verschiedene Dimensionen sozialer Fertigkeiten; grundlegende Informationen für Trainer: 1. Spiele, um sich gegenseitig kennen zu lernen 2. Kommunikation 3. Bewerbung für eine Arbeitsstelle 4. Arbeit (was ist Arbeit, Umgang mit Anordnungen am Arbeitsplatz 5. Kritik (aktiv und passiv) 6. Äußeres (Kleidung, Körperhygiene) Qualitätssicherung
Materialien	Arbeitsbuch

- 3 -

Name/Titel	„Arbeitsplatzadaption“
Autoren	ATZ -Team
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Anpassen eines Arbeitsplatzes auf eine Weise, dass der betreffende Mitarbeiter in der Lage ist, seine beste Leistung bei der Arbeit zu erbringen
Inhalt/Programm	Alle Formen, einen Arbeitsplatz einzurichten, und Menschen zu ermöglichen, ihren eigenen Arbeitsplatz einzurichten Vom Trainer wird Wissen über ergonomische Psychologie und Industriepsychologie verlangt
Materialien	-

- 4 -

Name/Titel	„Austauschgruppe Arbeit“
Autoren	Bettina Köck, Karin Brandstetter, Martin Ferk
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Die „Austauschgruppe Arbeit“ sollte die Möglichkeit bieten, arbeitsbezogene Probleme und Schwierigkeiten zu besprechen und Vorschläge von der Gruppe zu erhalten, wie mit diesen Situationen umgegangen werden kann. Die Teilnehmer sollten lernen, mit Problemen und Schwierigkeiten fertig zu werden, die mit der Arbeit zusammenhängen. Häufig diskutierte Themen sind z. B. die Beziehungen zu Kollegen und sozial akzeptierte Verhaltensweisen.
Inhalt/Programm	Die „Austauschgruppe Arbeit“ ist eine Trainingsmethode, bei der individuelle arbeitsbezogene Erfahrungen, Schwierigkeiten und Probleme der Teilnehmer reflektiert und in einer Gruppe unter „Gleichgestellten“ besprochen werden können. Grundlage ist der Austausch eigener Erfahrungen am und um den Arbeitsplatz mit anderen. Die Evaluation (einmal jährlich) sollte besser vierteljährlich stattfinden.
Materialien	Konkret verwendete Methoden können Rollenspiele, Gesprächsgruppen oder themenzentrierte Interaktion sein.

-5 -

Name/Titel	„Austauschgruppe Praktika“
Autoren	Christiana Moshammer, Martin Ferk
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Die „Austauschgruppe Praktika“ sollte die Möglichkeit bieten, arbeitsbezogene Probleme und Schwierigkeiten zu besprechen und Vorschläge von der Gruppe zu erhalten, wie mit diesen Situationen umgegangen werden kann. Die Teilnehmer sollten lernen, mit Problemen und Schwierigkeiten fertig zu werden, die mit der Arbeit zusammenhängen. Häufig diskutierte Themen sind z. B. die Beziehungen zu Kollegen und sozial akzeptierte Verhaltensweisen.
Inhalt/Programm	Die „Austauschgruppe Praktika“ ist eine Trainingsmethode, bei der individuelle arbeitsbezogene Erfahrungen, Schwierigkeiten und Probleme der Teilnehmer reflektiert und in einer Gruppe unter „Gleichgestellten“ besprochen werden können. Grundlage ist der Austausch eigener Erfahrungen am und um den Arbeitsplatz mit anderen.
Materialien	Konkret verwendete Methoden können Rollenspiele, Gesprächsgruppen oder themenzentrierte Interaktion sein.

- 6 -

Name/Titel	„Beruflicher Unterricht“
Autoren	Tanja Scalvini, Martin Ferk
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Ähnlich einer Berufsschule sollte der berufliche Unterricht den Teilnehmern grundlegende Kenntnisse über die Arbeit vermitteln, z. B. Arbeitsrecht, Weiterbildung, Hygiene. Andererseits kann der berufliche Unterricht auch ein Ort sein, wo spezifische soziale Fertigkeiten eingeübt werden.
Inhalt/Programm	Programm 2005: a) Regeln und Anweisungen am Arbeitsplatz; b) Wie finde ich einen Arbeitsplatz?; c) Gesundheit und Sicherheit am Arbeitsplatz; d) Interaktion mit anderen am Arbeitsplatz. Die Teilnehmer sollten in die Lage versetzt werden, ihren eigenen Weg am Arbeitsplatz zu finden, Verantwortlichkeiten und Unterstützungsmöglichkeiten zu erkennen und Regeln und Anweisungen zu verstehen.
Materialien	Vorträge mit Material zum Austeilen, Diskussionsgruppen, Brainstorming, Rollenspiele, Workshops usw. Das Training erfordert Wissen über soziale Fertigkeiten, Arbeitsrecht usw. Möglichkeit, externe Unterstützung/Supervision anzufordern

- 7 -

Name/Titel	„Cafe Akku“
Autoren	Heidi Nikolasch, Michaela Beer, Vera Sokol
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	akkucafe@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten Im Allgemeinen offen für Menschen mit und ohne Behinderung – es ist wichtig für Behinderte, ihre individuellen Erfahrungen mit Gruppen Gleichgestellter auszutauschen.
Ziel	Hauptziel ist der Aufbau sozialer Netze, beispielsweise im Rahmen von Gruppen Gleichgestellter, die nichts mit der Familie oder den professionellen Helfern zu tun haben.
Inhalt/Programm	Menschen mit mentalen oder sozialen Störungen haben Schwierigkeiten, Beziehungen und soziale Netze aufzubauen. Deshalb dient dieses „Instrument“ als Kommunikationsplattform.
Materialien	Kein spezifischer Inhalt – unsere Trainer haben zusätzliche Ausbildung für Hotellerie und Gastronomie.

- 8 -

Name/Titel	„Club Akku, Veranstaltungen und Clubzeitung“
Autoren	Tanja Scalvini, Stefan Holzhammer, Christiana Moshammer
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Mauern zwischen Menschen mit und ohne Behinderungen abbauen – außerdem sollte der „Club Akku“ Menschen mit Behinderungen als Plattform zur Organisation ihrer eigenen Aktivitäten dienen.
Inhalt/Programm	Der „Club Akku“ ist eine Serviceplattform für Menschen mit und ohne Behinderungen. Zentrale Aktivitäten sind die Organisation regelmäßiger Veranstaltungen und die Funktion als lokaler Servicepunkt für Erholungs- und Kulturaktivitäten. Es gibt Clubnachrichten und ein monatliches Radioprogramm, das als Organ für Behinderte dient. Sie sollten auch mit lokalen Clubs, Organisationen und Medien zusammenarbeiten.
Materialien	-

- 9 -

Name/Titel	„Communicatiespel“ „Kommunikationsspiel“
Autoren	*Peter Gerrickens und Marijke Verstege*
Herausgeber/Vertrieb	GERRICKENS Training & Advies
Information/Bestellungen	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl oder www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Zielgruppe	Die von dieser Organisation entwickelten Spiele sind geeignet für verschiedene Zielgruppen, aber besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Jugendliche ab 12 Jahren. Dieses Spiel kann auf verschiedene Weise genutzt werden. Der Trainer/Jobcoach entscheidet, ob es in das Unterstützungskonzept passt.
Ziel	Die Perspektive dieses vielseitigen Kommunikationsspiels ist die Frage: Was kann ich? Das Fertigkeitenspiel lässt sich in beinahe jeder Situation am Arbeitsplatz und im Privatleben einsetzen.
Inhalt/Programm	Auf Karten stehen soziale und kommunikative Fertigkeiten, z. B. klar formulieren, zusammenfassen, Entscheidungen treffen, auf positive Weise kritisieren und deutlich erläutern. Als Symbole auf den Karten dienen drei kleine Strahlen, die mit einer Ampel vergleichbar sind: • Grün: die Fertigkeiten werden beherrscht • Orange: die Fertigkeiten werden einigermaßen beherrscht • Rot: die Fertigkeiten werden unzureichend beherrscht
Materialien	Dieses Kartenspiel enthält 140 Karten.

Name/Titel	„Easy to read method“ „Leichtlese-Methode“
Autoren	Bror. I. Tronbacke
Herausgeber/Vertrieb	International Federation of Library Associations & Institutions (IFLA - Section of Libraries Serving Disadvantaged Persons)
Information/Bestellungen	IFLA Headquarters C/o Koninklijke Bibliotheek Prins Willem-Alexanderhof 5 2595 BE the Hague Niederlande Tel.: +31-70-3140884 Fax: +31-70-3834827 IFLA.HQ@IFLA.NL
ISBN	
Zielgruppe	Zwei Hauptgruppen - Menschen mit Behinderung - Leser mit eingeschränkten Sprach- oder Lesefertigkeiten **Bei diesen Menschen kann es sich handeln um:** - Erwachsene - Junge Erwachsene - Kinder
Ziel	Verbesserung der Fertigkeiten und Kompetenzen des Klienten – diese Methode ist nützlich, um Material zu entwickeln, das leicht verständlich ist (Regeln, Tagespläne, To-do-Listen, Leitfäden, Geschichten, Nachrichten usw.). Hintergrund: Zugang zu Kultur, Literatur und Information ist ein demokratisches Recht. Um dieses Recht ausüben zu können, brauchen viele Menschen leicht lesbare Materialien, weil sie behindert sind oder eingeschränkte Lese- oder Schreibfertigkeiten besitzen.
Inhalt/Programm	Die dahinter stehende Theorie: Es gibt zwei Definitionen des Konzepts „leicht lesbar“, die sich geringfügig unterscheiden: • Die eine ist eine sprachliche Anpassung eines Texts, die ihn leichter lesbar macht als einen durchschnittlichen Text, die ihn aber nicht leichter verständlich macht. • Die andere ist eine Anpassung, die sowohl das Lesen als auch das Verstehen erleichtert.
Materialien	-

- 11 -

Name/Titel	„In Eigen Handen“ „In eigenen Händen“
Autoren	INVRA
Herausgeber/Vertrieb	INVRA Postbus 158 8090 AD – Wezep (Niederlande)
Information/Bestellungen	INVRA
ISBN	-
Zielgruppe	Menschen mit Lernschwierigkeiten werden auf Stellen auf dem offenen Arbeitsmarkt vorbereitet
Ziel	„In Eigen Handen“ ist eine Arbeitsmethode, die Trainern und Jobcoachs Hilfsmittel an die Hand gibt, mit denen sie Menschen mit Lernschwierigkeiten dazu drängen können, ihr Potential zu entwickeln, um sich für Arbeitsplätze am offenen Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Diese Methode konzentriert sich darauf, die Unabhängigkeit einer Person am Arbeitsplatz und im Arbeitskontext zu erhöhen.
Inhalt/Programm	Die Methode konzentriert sich auf drei Aspekte: • Arbeitsprozess (Annahme, direkte Bearbeitung, Weitergabe) • Instruktionsmodell (der Trainer hält sich zurück und gibt dem Klienten Gelegenheit, über einen Ansatz für eine Aufgabe oder die Lösung für ein Problem nachzudenken) • Einstellung des Trainers (der Trainer ist sich der Tatsache bewusst, dass er seine Einstellung laufend dem Lernprozess des Klienten anpassen muss)
Materialien	Textbuch Die „In Eigen Handen“-Methode wurde mit dem Assessment-Instrument INVRA verbunden. Dieses Instrument wird in regelmäßigen Abständen ausgefüllt, wodurch sich ein deutliches Bild der Entwicklung des Klienten ergibt. Die visuelle Reproduktion von INVRA verbessert das Selbstverständnis.

- 12 -

Name/Titel	„Verbesserung des Selbstvertrauens durch Vertrauen in die Fähigkeiten des Klienten“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Publisher /Distributor	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und junge Erwachsene, Kinder mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten, Problemen mit dem Sozialverhalten
Ziel	Verbesserung der Selbstachtung, Vertrauen in eigene Fähigkeiten
Inhalt/Programm	Der Klient bekommt Aufgaben, die er vollbringen kann. Der Betreuer gibt ihm das Gefühl, dass niemand perfekt ist; positives Feedback. Die dahinter stehende Theorie: „Wenn jemand an mich glaubt, fühle ich mich in der Lage, es zu tun.“
Materialien	Die Aufgaben werden auf eine Art und Weise ausgewählt, dass der Klient erfolgreich sein kann.

- 13 -

Name/Titel	„Erlebnispädagogik“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Herausgeber/Vertrieb	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und junge Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Bewusstsein der eigenen Stärken und Schwächen, eigene Grenzen kennen lernen; Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen und die Konsequenzen zu tragen (eigene Schlüsse aus dem eigenen Handeln ziehen); Bewusstsein der eigenen Bedürfnisse und der Bedürfnisse anderer; lernen, einer Herausforderung gegenüberzutreten; Teamgeist fördern
Inhalt/Programm	Verbesserung von Selbstachtung und Selbstvertrauen durch ein Gefühl des Erfolgs; wissen, dass wir gemeinsam stark sind (jedes Mitglied der Gruppe ist wichtig); die Aufgaben werden so gewählt, dass die Gruppe das Ziel nur gemeinsam erreichen kann – jeder ist für den anderen verantwortlich
Materialien	Kooperationsspiel, Lösung einer gemeinsamen Aufgabe, Biwakieren mit Lagerfeuer (Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen), Wanderungen zum Training von Beharrlichkeit und Ausdauer Anforderung an den Trainer: Erlebnispädagoge.

Name/Titel	„Methode Feuerstein“
Autoren	Herr Feuerstein
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	www.icelp.org.
ISBN	-
Zielgruppe	Menschen mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten
Ziel	Die Methode besagt, dass jeder Mensch in der Lage ist, sich zu ändern, was bedeutet, von den Möglichkeiten eines Klienten auszugehen und nicht von Dingen, die ihm unmöglich sind. Wir akzeptieren keine Grenze. Der Forscher und der Coach sind Mediatoren für die Klienten, die helfen, Input, Aufnahme und Output zu regulieren. Am Ende sind Klienten in der Lage, besser von Lernsituationen zu profitieren.
Inhalt/Programm	Hintergrund Feuersteins Methode beschäftigt sich mit Forschung, Behandlung und Unterstützung von Menschen im Alter zwischen 0 und 100 Jahren mit Lernschwierigkeiten und Entwicklungsstörungen, deren Ursache nicht immer angegeben werden kann. Sie kann beispielsweise erblich bedingt sein, aber auch die Folge von Migration, Krankheit, einem Unfall, dem Aufwachsen in einem schwachen sozialen Umfeld. Ausgangspunkt hierbei ist Professor Feuersteins Theorie. In dieser Theorie konzentriert man sich auf die kognitiven Funktionen oder die Denkfertigkeiten. Beispiele: Planen, Gruppieren, Analysieren, Kennzeichnen, Informationssammlung usw. Wenn die kognitiven Funktionen gut entwickelt sind, können sie genutzt werden, um Probleme zu verhindern. Diese Methode konzentriert sich primär auf das gesamte Lernumfeld und bezieht deshalb Eltern, Schule und Umfeld der Klienten in die Mediation ein.
Materialien	Mithilfe einer LPAD (Learning Propensity Assessment Device), entwickelt von Professor Feuerstein, wird die Lernfähigkeit des Klienten untersucht. Im Hinblick auf diese Untersuchung muss ein Unterstützungsplan aufgestellt werden. Dieser Plan enthält schwache und starke kognitive Funktionen und besagt, welche Mediation erforderlich ist, um die kognitiven Funktionen des Klienten zu nutzen und zu entwickeln. Methode: • Eingangsgespräch • Diagnose durch LPAD-Untersuchung • Unterstützen und beraten Unterstützung: Sie kann in verschiedenen Umgebungen stattfinden.

- 15 -

Name/Titel	„The Five finger method (Simon)“ „Die Fünf-Finger-Methode (Simon)“
Autoren	Lennart Tehage
Herausgeber/Vertrieb	Das transnationale Projekt „intoergani“ (HORIZON)
Information/Bestellungen	tehage@yahoo.com Klarälvdalens Folkhögskola, Stöllet, Schweden
ISBN	-
Zielgruppe	Keine spezielle Gruppe oder Altersgruppe
Ziel	Dasjenige, was die Ursache für meine Beauftragung ist Hintergrund: Die Bedingungen um uns herum ändern sich sehr schnell. Es ist wichtig, einen Weg zu finden, um mit den Veränderungen umzugehen.
Inhalt/Programm	Besonderer Plan für alles, was erledigt werden soll (persönlicher Plan) Dahinter stehende Theorie: • Zweck • Ziele • Mittel • Organisation • Bericht
Materialien	Arbeit mit einem kleinen Team oder persönlich mit dem Klienten

-16 -

Name/Titel	„Fußballmannschaft Innsbrucker Kickers“
Autoren	Tanja Scalvini, Daniel Rechberger, Paul Mennel
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten; im Allgemeinen für Menschen mit und ohne Behinderungen
Ziel	Verbesserung der sozialen Integration und möglicherweise Verbesserung arbeitsbezogener sozialer Fertigkeiten
Inhalt/Programm	Übliches Fußballtraining (wöchentlich) und (etwa zweimal jährlich) ein Turnier
Materialien	Ein professioneller Trainer für Behindertensport ist erforderlich.

- 17 -

Name/Titel	„Gevoelswereldspel“ „Gefühlsweltspiel“
Autoren	*Peter Gerrickens und Marijke Verstege*
Herausgeber/Vertrieb	GERRICKENS Training & Advies
Information/Bestellungen	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl oder www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Zielgruppe	Die von dieser Organisation entwickelten Spiele sind geeignet für verschiedene Zielgruppen, aber besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Jugendliche ab 12 Jahren. Dieses Spiel kann auf verschiedene Weise genutzt werden. Der Trainer/Jobcoach entscheidet, ob es in das Unterstützungskonzept passt.
Ziel	Ziel dieses Spiels ist, mit anderen Menschen über die Art und Weise ins Gespräch zu kommen, wie man Situationen, Menschen oder Organisationen wahrnimmt. Die Folge ist nicht nur ein höheres Selbstbewusstsein, sondern auch Verständnis für andere Menschen. Die zentrale Frage ist: „Was fühle ich?“
Inhalt/Programm	Die Spielkarten sind in drei Gruppen unterteilt: 1. *Angenehme Gefühle*, beispielsweise glücklich, stolz, zufrieden, sicher und unterstützt 2. *Unangenehme Gefühle*, beispielsweise wütend, besorgt, ruhelos, schuldig und verletzt 3. *Umfeld*, diese Karten stellen wichtige Aspekte unseres Lebens dar, die mit Emotionen beladen sind, beispielsweise Freunde, Gesundheit, bezahlte und unbezahlte Arbeitsstellen und Erscheinungsbild
Materialien	Dieses Kartenspiel enthält 140 Karten.

Name/Titel	„Goldstein“
Autoren	Arnold Goldstein
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	www.goldstein.com
ISBN	-
Zielgruppe	Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zwischen 12 und 20 Jahren
Ziel	Arnold Goldstein betrachtet seine „strukturierte Lerntherapie“ als Methode, die den Bedürfnissen, der Lebensweise und dem Umfeld von Klienten aus unteren Gesellschaftsschichten entspricht. Seine Methode konzentriert sich auf die Verbesserung von Fertigkeiten und sozialem Vertrauen.
Inhalt/Programm	Das Training dreht sich um 9 soziale Fertigkeiten • Bekanntschaft schließen • Zuhören • Fragen • Nein sagen • Gespräch beginnen • Kritisieren • Reaktion auf die Kritik anderer • Gefühle ausdrücken Goldsteins Methode konzentriert sich auf die folgenden Schritte: 1. Instruktion/Modellbildung: In dieser Phase werden verschiedene Beispiele der Fertigkeit oder des Verhaltens gezeigt, entweder vom Trainer oder durch das Vorspielen von Videofragmenten. 2. Verhaltensübung: Klienten werden dazu angeregt, ein Verhalten (Teile davon) auszuführen. Die Situationen werden schwieriger und persönlicher. 3. Bestätigung/Feedback: Während der Verhaltensübung gibt es laufend positives Feedback. 4. Transfertraining: Das Verhalten, das beigebracht wurde, wird nicht nur in der Trainingssituation angewandt, sondern auch auf das tägliche Leben übertragen. Die Situationen unterscheiden sich von einem Klienten zum anderen.
Materialien	Handbuch

- 19 -

Name/Titel	„Gordon Training“ (Früher: Youth Effectiveness Training)
Autoren	Herr Gordon
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	www.gordontraining.com
ISBN	-
Zielgruppe	Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren Diese Jugendlichen sind gefährdet, die Verbindung zu ihrer Familie, Schule oder ihren Freunden zu verlieren, weil es an Verständnis, Kommunikationsfertigkeiten und Selbstvertrauen mangelt.
Ziel	Verbesserung der Kommunikations- und Beziehungsfertigkeiten; Verbesserung einer Gesellschaft, in der Beziehungen offen und demokratisch sind, in der Menschen sich gegenseitig respektieren und bereit sind, sich gegenseitig zuzuhören. Hintergrund: Jugendliche sind häufig gefährdet, die Verbindung zu ihrer Familie, Schule oder ihren Freunden zu verlieren, weil es an Verständnis, Kommunikationsfertigkeiten und Selbstvertrauen mangelt.
Inhalt/Programm	- Deutliche Kommunikation - Zuhören - Aufbau guter Beziehungen - Problemen vorbeugen - Problemlösung durch Kommunikation - Umgang mit Wertkonflikten
Materialien	Der Kurs ist aktionsorientiert und umfasst 14 zweistündige Treffen (oder Abwandlungen dieser Einteilung). Praktische Übungen und Aufgaben dienen dazu, die Jugendlichen neugierig zu machen. Ansatz: - Erläuterung der Theorie - Praktische Demonstration - Fertigkeiten üben - Erfahrungen austauschen

- 20 -

Name/Titel	„Bewerbung“
Autoren	Jobwärts, „Hinaus in die Arbeitswelt“
Herausgeber/Vertrieb	Alpha Nova BetriebsgesmbH
Information/Bestellungen	jobwaerts@alphanova.at www.alphanova.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten und psychosozialer Dysfunktion
Ziel	Klienten ermöglichen, an einem Bewerbungsgespräch teilzunehmen und sich selbständig für eine Arbeitsstelle zu bewerben und eine Arbeit zu bekommen
Inhalt/Programm	Selbstachtung, Selbsteinschätzung, Selbstvertrauen in eigene Fähigkeiten Themen: sich für eine Arbeit bewerben, etwas über allgemeine Regeln und Vereinbarungen lernen
Materialien	Rollenspiel, Videos, Kopien ausfüllen, Verbesserung der Präsentationsfertigkeiten

- 21 -

Name/Titel	„De Kombinatietraining“ „Kombinationstraining“
Autoren	Autoren: Erik van Bruggen
Herausgeber/Vertrieb	Herausgeber/Vertrieb: Publisher ACCO, Leuven-Leusden
Information/Bestellungen	E-Mail: voorburg@euronet.nl www.acco.be
ISBN	
Zielgruppe	Das *Kombinatietraining* ist ein Training der sozialen Fertigkeiten für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Jugendliche zwischen 12 und 20 Jahren
Ziel	Ziel dieses Trainings ist die Verbesserung der sozialen Verlässlichkeit. Das Ziel ist in drei Unterziele unterteilt: 1. Verbesserung der Kenntnisse: Der Klient muss wissen, wie er eine bestimmte soziale Fertigkeit ausführen muss. 2. Änderung des Verhaltens: Der Klient muss die Fertigkeit ausführen. 3. Veränderung der Wahrnehmung: Der Klient muss die Fertigkeiten ausführen und sich kompetent fühlen, diese Fertigkeiten auch tatsächlich anzuwenden.
Inhalt/Programm	Dahinter stehende Theorie Das *Kombinatietraining* ist eine Kombination bestehender Trainingsprogramme und -techniken sowie neuer Ideen und Trainingsmethoden auf diesem Gebiet. Dieses Trainingsprogramm ist sowohl für Unterstützung als auch für Training geeignet. Dieses Training beruht auf Goldsteins Training. Außerdem wird das Spiel „*Sociale vaardigheden voor jongeren*“ (Van der Sommen, Klaassen & Brugging, 1992) verwendet. Die folgenden Fertigkeiten können im Trainingsprogramm zur Sprache kommen: • Bekanntschaft schließen • Zuhören • Etwas fragen • Nein sagen • Ein Gespräch beginnen • Etwas durchdiskutieren • Kritisiert werden • Kritisieren • Gefühle Davor werden mit dem Kind zusammenhängende Situationen in Gesprächen mit Eltern, Lehrern, Klassenleitern und dem Kind sowie mit Fragebogen aufgezeichnet.
Materialien	-

Name/Titel	„Körperwahrnehmung“
Autoren	Heidi Nikolasch
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	akkucafe@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Körperwahrnehmung zielt auf drei Dimensionen ab: - Selbstwahrnehmung – die Sinne für den eigenen Körper schärfen - Wahrnehmung anderer Menschen – die Sinne für die Körper anderer schärfen - Wahrnehmung von (eigenen und fremden) Gefühlen – Verbesserung des Verständnisses von sich selbst und von anderen Außerdem sollte eine Reihe von Entspannungstechniken vermittelt werden.
Inhalt/Programm	Menschen mit geistigen Behinderungen oder Sozialisierungsstörungen haben oftmals Probleme, ihren eigenen Körper zu akzeptieren und zu respektieren, effektiv mit Stress umzugehen und angemessen auf Körpersignale zu reagieren. Individuelles und Gruppentraining Dahinter stehende Theorie: Physiotherapie, Ergonomie, Anatomie
Materialien	Entspannungstechniken Gestik und Gesichtsausdruck Gymnastische Übungen Koordinierungsübungen Es gibt keine besonderen Anforderungen an den Trainer

- 23 -

Name/Titel	„Kreative Medienarbeit“
Autoren	Tanja Scalvini, Lukas Kindl
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Die neuen Medien und die neuen Möglichkeiten für kreative Arbeit kennen lernen
Inhalt/Programm	Kreatives Arbeiten mit Anleitung
Materialien	Erster Inhalt: PhotoShop: Comic Der Trainer benötigt hervorragende Kenntnisse der neuen Medien

- 24 -

Name/Titel	„Kukuk“ Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten
Autoren	Klüssendorf, Andrea, Löbal, Nine und Thätner, Marlies
Herausgeber/Vertrieb	Hamburger Arbeitsassistenz
Information/Bestellungen	kukuk@hamburger-arbeitsassistenz.de www.hamburger-arbeitsassistenz.de
ISBN	-
Zielgruppe	Menschen mit Lernschwierigkeiten
Ziel	Verbesserung der sozialen Fertigkeiten
Inhalt/Programm	Wichtigste Prinzipien des Trainingsprogramms: • Achtung und Akzeptanz • Empowerment • Selbstgesteuerter Lernprozess • Arbeitsbezug • Methodenvielfalt • Partizipation • Speziell entworfene Unterlagen und Materialien Grundinformationen für Trainer Kommunikation Konfliktbewältigung Kooperation
Materialien	Rollenspiel, Präsentation, kreative Gruppenarbeit, zusätzliche „Hausarbeiten“

- 25 -

Name/Titel	„Lernen durch Vorbilder“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Herausgeber/Vertrieb	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten, geistiger Retardation, Problemen mit dem Sozialverhalten
Ziel	Klienten ermöglichen, sich auf eine sozial angemessene Weise zu verhalten
Inhalt/Programm	Durch ihre eigene Anerkennung, Empathie und Authentizität sind die Trainer Vorbild des Klienten für ein sozial angemessenes, respektvolles Verhalten und für emotionale Wärme.
Materialien	Die Trainer kommunizieren gesellschaftliche Normen, Rollenspiel

- 26 -

Name/Titel	„Lernen durch Erfolg“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Herausgeber/Vertrieb	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Verbesserung von Selbstachtung und Selbstvertrauen durch Erfolgserlebnisse
Inhalt/Programm	Die Aufgaben werden so gewählt, dass der Klient auf jedem Arbeitsgebiet erfolgreich sein kann. Der Klient bekommt nur Aufgaben, die er auch erledigen kann. Schritt für Schritt erhöhen sich die Anforderungen an den Klienten.
Materialien	-

- 27 -

Name/Titel	„Persönliche Lebensgestaltung“ (PLG)
Autoren	Lebenshilfe Tirol
Herausgeber/Vertrieb	Lebenshilfe Tirol
Information/Bestellungen	d.schatz@tirol.lebenshilfe.at (Dieter Schatz) http://tirol.lebenshilfe.at
ISBN	
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Zusammen mit dem privaten und beruflichen Netz (Familie, Trainer, Freunde usw.) eine Vision der eigenen Gegenwart und Zukunft entwerfen
Inhalt/Programm	Hinter dem Training stehende Theorie: Konzept der „persönlichen Ziel- und Zukunftsplanung“ (Stefan Doose, Boban, Göbes usw.) Behinderte Menschen sollten einen Ort haben, an dem sie ihre eigenen (privaten und beruflichen) Ziele, Visionen und Perspektiven entwickeln und umsetzen können. In der (individuellen) PLG versuchen wir herauszuarbeiten, wie wir diese Ziele und Visionen in unsere Betreuungsarbeit einbauen können. Die PLG selbst ist eine geplante Konferenz, die sich auf eine Person mit ihren Wünschen, Zielen, Fähigkeiten usw. konzentriert.
Materialien	Die PLG selbst ist eine geplante Konferenz, die sich auf eine Person mit ihren Wünschen, Zielen, Fähigkeiten usw. konzentriert. Der Klient kann wählen, wer (Freunde, Familie, Betreuer, Trainer usw.) bei der Konferenz mitmachen darf, wann sie stattfindet und welche Themen besprochen werden sollen. In der Konferenz kann die Person die Teilnehmer direkt auffordern, ihr bei der Umsetzung konkreter Dinge zu helfen. Es gibt ein spezielles Trainingsprogramm für Mediatoren.

-28 -

Name/Titel	„Praktische Arbeit in einer offenen Beschäftigung, Praktika“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Herausgeber/Vertrieb	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten, psychosozialer Dysfunktion, geistiger Retardation
Ziel	Vorbereitung des Klienten auf die Anforderungen des Arbeitsmarkts, Kenntnis von Rechten und Pflichten an einem Arbeitsplatz, Erwerb von Arbeitsbewusstsein, Vorbereitung auf unabhängiges Arbeiten, Kennenlernen der Anforderungen eines Arbeitsplatzes auf dem offenen Arbeitsmarkt; dahinter stehende Theorie: Die Bekanntschaft mit verschiedenen Arbeitsplätzen und Arbeitsmethoden sowie der Erwerb von Arbeitsbewusstsein machen den Klienten selbstbewusst und verbessern die Selbstachtung.
Inhalt/Programm	Der persönliche Betreuer findet einen „Praktikumsplatz“ für den Klienten und begleitet ihn bei diesem Praktikum (wie oft und wie lange hängt von den Wünschen des Klienten ab).
Materialien	Lerntagebuch, Praktikum = learning by doing

- 29 -

Name/Titel	„Rollenspiel“
Autoren	„Hinaus in die Arbeitswelt“, Jobwärts-CD
Herausgeber/Vertrieb	Alphanova BetriebsgesmbH, jobwaerts@alphanova.at
Information/Bestellungen	www.alphanova.at
ISBN	
Zielgruppe	Klienten mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	In die Lage versetzen, sich auf sozial angemessene Weise zu verhalten; dahinter stehende Theorie: Bewusstsein für Fehlverhalten, Verständnis des Verhaltens anderer (Spiegelbild des eigenen Verhaltens)
Inhalt/Programm	Praktisches Training von Sozialverhalten in einer Gruppe; Bewusstsein für soziale Strukturen; Evaluation des eigenen Verhaltens und der Auswirkungen dieses Verhaltens auf die Gruppe; Vermittlung des eigenen Verhaltens und der Auswirkungen auf die Gruppe; Ausführen häufiger sozialer Situationen und Reflexion darüber in einer Gruppe oder in einer Einzelsitzung, in einem geschützten Umfeld
Materialien	-

- 30 -

Name/Titel	„Samenwerken & Communiceren op de Werkvloer" („Zusammenarbeit und Kommunikation am Arbeitsplatz") Grundfertigkeiten für Betreuungsaufgaben in 50 Übungen
Autoren	Jelleke Bakker et al.
Herausgeber/Vertrieb	Publisher Angerenstein Laan van Klarenbeek 131 6824 JP – Arnhem (Niederlande)
Information/Bestellungen	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	90 75753 330
Zielgruppe	Menschen mit Betreuungsaufgaben
Ziel	Ein praktischer Leitfaden für die Ausbildung von Menschen mit Betreuungsaufgaben in Zusammenarbeit und mit Kommunikation am Arbeitsplatz
Inhalt/Programm	Keine detaillierten und theoretischen Geschichten über Kommunikation und Kooperation, sondern: • Genaue Theorie • Viele Beispiele von Menschen, die als Betreuer arbeiten • 50 Übungen, um gemeinsam die Fertigkeiten einzuüben
Materialien	Buch

- 31 -

Name/Titel	„Selbstwahrnehmungstraining"
Autoren	Michaela Beer, Stefan Holzhammer
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Menschen mit geistigen Behinderungen haben oftmals Probleme mit ihrer Selbstwahrnehmung und Selbstreflexion. Aber diese Kompetenzen haben eine Schlüsselfunktion für andere soziale Fertigkeiten. Deshalb will dieses Training die Fähigkeit verbessern, die eigenen Kompetenzen und Aktivitäten wahrzunehmen und zu reflektieren.
Inhalt/Programm	Lebensgeschichte, Biografie, Zukunft, Grenzen setzen, wie man sich selbst sieht und wie einen andere sehen; dahinter stehende Theorie: Selbstwahrnehmungstheorie
Materialien	Kreative Arbeit unter Anleitung (z. B. malen, wie man sich selbst sieht) mit Vorstellung der Ergebnisse in der Gruppe

Name/Titel	„Sociale vaardigheden gericht op arbeid“ („Soziale Fertigkeiten an der Arbeit“) Strukturiertes Handeln und Arbeitsmodule
Autoren	E. Vollema und W. v/d Linden
Herausgeber/Vertrieb	Stichting Koraal groep – Michaëlschool Schijndelseweg 1 5283 AB - Boxtel (Niederlande)
Information/Bestellungen	Atlas-siw@zonnet.nl Stichting Koraal groep – Michaëlschool Schijndelseweg 1 5283 AB - Boxtel (Niederlande)
ISBN	-
Zielgruppe	Jugendliche mit Lernschwierigkeiten Das Buch „*Sociale vaardigheden voor zwakbegaafde jongeren*“ (Sjoerd van der Zee et al.) wurde für die Entwicklung dieses Trainingsprogramms herangezogen.
Ziel	Die Entwicklung der Trainingsprogramme für soziale Fertigkeiten ging aus von der von Arnold Goldstein entwickelten Methode. Besonders ist, dass soziale Fertigkeiten auf sehr strukturierte Weise vermittelt werden. Ziel ist, Defizite der Klienten im Kontakt mit anderen Menschen zu beseitigen, was das soziale Selbstvertrauen von Jugendlichen verbessert.
Inhalt/Programm	Trainingsprogramme für soziale Fertigkeiten beruhen auf kognitiven sozialen lerntheoretischen Prinzipien. Wichtig hierbei ist die Konzeptbildung: Wissen, wie man unter bestimmten Umständen handeln muss. Das Trainingsprogramm enthält die folgenden vier Elemente: 1. Instruktion 2. Praxis 3. Feedback 4. Transfer des Trainings
Materialien	Das Trainingsmaterial besteht aus: 1. Informationen geben 2. Vorführung (Video) 3. Zusammenfassung der Lernthemen 4. Übung im Rollenspiel oder in Aufgaben zur Lernerfahrung 5. Feedback von Klienten und Trainern 6. Hausaufgaben Neben dem Lehrerhandbuch gibt es ein Video und Instruktionskarten.

- 33 -

Name/Titel	„Sociale vaardigheden op de werkvloer“ („Soziale Fertigkeiten an der Arbeit“) „IJzer smeden als het heet is“ („Das Eisen schmieden, so lange es heiß ist“) Migranten in der Metallindustrie
Autoren	Wim Bom (Teil 1) Henk Pouw (Teil 2)
Herausgeber/Vertrieb	Diese Ausgabe entstand unter der Verantwortung von: Opleidings- en Ontwikkelingsfonds voor het Metaalbewerkingsbedrijf (Ausbildungs- und Entwicklungsfonds für Metall verarbeitende Betriebe) in Zusammenarbeit mit Stichting Opleidingen Metaal (Stiftung Metallausbildungen). Das Projektmanagement des OOM Allochtonenproject (Migrantenprojekt) liegt beim Centrum Innovatie Beroepsonderwijs Bedrijfsleven (Innovationszentrum Berufsausbildung und betriebliches Leben).
Information/Bestellungen	Atlas-siw@zonnet.nl CIBB (Bestellabteilung) Postbus 1585 5200 BP ’s-Hertogenbosch (Niederlande) Telefon (+31) 73 612011
ISBN	90 5463 037 X
Zielgruppe	Konzentriert sich insbesondere auf Schüler mit Migrationshintergrund, die eine qualifizierte Schulbildung erhalten und ein Praktikum machen
Ziel	Das allgemeine Ziel des Programms für soziale Fertigkeiten ist, die persönliche Leistung von Schülern am Arbeitsplatz zu verbessern.
Inhalt/Programm	Teil 1: Unterricht Lehrerleitfaden und Schülermaterial Teil 2: Rahmen für Hintergrundinformation über die Branche und das Programm
Materialien	Lehrerhandbuch Schülerarbeitsbuch

- 34 -

Name/Titel	„Soziales Kompetenztraining“
Autoren	Christiana Moshammer, Stefan Holzhammer
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Verbesserung konkreter sozialer Fertigkeiten
Inhalt/Programm	Keine bestimmte Trainingsmethode
Materialien	Alle Arten des Trainings sozialer Fertigkeiten

- 35 -

Name/Titel	„Step by step“ („Schritt für Schritt“)
Autoren	Landau Consultants
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	-
Zielgruppe	Geistig behinderte Menschen, Jugendliche wie auch Erwachsene
Ziel	Eine bestimmte Arbeit korrekt beginnen, ausführen und beenden; Hintergrund: Einfach halten oder anders gesagt: „Zeige mir die Schritte die ich machen muss. Ich will nicht auf die richtige Weise denken; ich will jeden Schritt kennen, den ich machen muss, bevor ich den nächsten Schritt mache.“
Inhalt/Programm	Alle Trainingsmaterialien sind für dieses besondere Training vorbereitet. Arbeiten Sie in einem kleinen Team oder persönlich mit dem Klienten.
Materialien	CD-ROM

-36 -

Name/Titel	„Stevig Op de Werkvloer“ („Mit Selbstvertrauen am Arbeitsplatz“)
Autoren	Projekt wird gefördert von: Pedagogical Centre Wagenschot vzw Steenweg 2 B-9810 EKE-NAZARETH Telefon: (+32) 9 280 89 60 www.wagenschot.be
Herausgeber/Vertrieb	Pedagogical Centre Wagenschot vzw Steenweg 2 B-9810 EKE-NAZARETH
Information/Bestellungen	Telefon (+32) 9 280 89 60 www.wagenschot.be
ISBN	-
Zielgruppe	Jugendliche mit geringem Selbstvertrauen in einem Arbeitsumfeld
Ziel	Verbesserung sozialer Fertigkeiten und Einstellungen
Inhalt/Programm	Struktur: - Entwicklung der Methode - Handbuch - Trainertest - Test für Jugendliche - Pädagogisch-erzieherische Hilfsmittel - Karten für Aktivitäten pro Hilfsmittel - Training - Liste mit Einstellungen für die Jugendlichen
Materialien	CD-ROM und Arbeitskarten

-37 -

Name/Titel	„Teamsitzung/Teambesprechung“
Autoren	Christiana Moshammer, Stefan Holzhammer, Martin Ferk
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Verbesserung der Fähigkeit zur Teamarbeit
Inhalt/Programm	Konflikte in der Trainingsgruppe, Gespräch über Probleme und Schwierigkeiten, Organisation gemeinsamer Aktivitäten Hintergrund des Trainings: Einrichten einer Plattform, auf der Probleme im Zusammenhang mit Arbeit oder Training besprochen werden können, so dass sie nicht die tägliche Ausbildung/Arbeit stören
Materialien	Themenzentrierte Interaktion, Gesprächsgruppen

- 38 -

Name/Titel	„Themenzentrierte Interaktion“
Autoren	Christiana Moshammer
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	c.moshammer@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende und Erwachsene mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, Sozialisierungsdefiziten
Ziel	Manchmal verstehen behinderte Menschen andere Behinderte und ihre Probleme und Schwierigkeiten besser als ein nicht behinderter Trainer. Die themenzentrierte Interaktion könnte also eine Methode sein, ihre internen Ressourcen in Trainingsgruppen zu aktivieren und ihnen zu helfen, von professionellen Helfern unabhängig zu werden.
Inhalt/Programm	Alle Arten unterschiedlicher Probleme und Fragen – Kenntnisse der themenzentrierten Interaktion sind erforderlich. Dahinter stehende Theorie: Ruth Cohn: *Theme Centred Interaction*
Materialien	-

- 39 -

Name/Titel	„Kommunikationstraining“
Autoren	„Hinaus in die Arbeitswelt“, Jobwärts-CD
Herausgeber/Vertrieb	Alphanova Betriebs gesmbH
Information/Bestellungen	www.alphanova.at
ISBN	
Zielgruppe	Heranwachsende mit Problemen, in einer Gruppe zu kommunizieren; Probleme mit Selbstvertrauen; Probleme mit Sozialverhalten
Ziel	Der Klient soll befähigt werden, zu kommunizieren und sich auf eine sozial angemessene Weise zu verhalten; er lernt, anderen zuzuhören; lernt Problemlösungsstrategien, um Probleme zu lösen; bessere Ausgewogenheit zwischen ihm selbst und seinem Umfeld.
Inhalt/Programm	Konzentration auf wesentliche Kommunikationsregeln, angemessenes Verhalten in Gesprächen, Selbstachtung, Selbstvertrauen, Fähigkeit zu kommunizieren, reflektive Leistung, Verbesserung der Präsentationsfertigkeiten Dahinter stehende Theorie: Positive Kommunikation sorgt für eine positive Lebenserfahrung und eine Verbesserung der Selbstachtung.
Materialien	Rollenspiel, Gesprächsgruppen, Telefonieren, Arbeiten und nur mit einer Person sprechen (Einzelgespräch), Diskussionen, Bewerbungsgespräche, Kartenspiel

- 40 -

Name/Titel	„Training der täglichen sozialen Kompetenzen“
Autoren	Jobwärts-CD
Herausgeber/Vertrieb	-
Information/Bestellungen	jobwaerts@alphanova.at
ISBN	-
Zielgruppe	Heranwachsende, die Probleme haben, ihr Leben in den Griff zu bekommen
Ziel	Den Klienten in die Lage versetzen, mit seinem Alltag fertig zu werden, Verbesserung der Selbstachtung und Selbstbestimmung Dahinter stehende Theorie: Wenn der Klient in der Lage ist, mit seinem Alltag fertig zu werden, gewinnt er emotionale Stabilität, seine Selbstachtung und seine Selbsteinschätzung verbessern sich.
Inhalt/Programm	Theoretisches Lernen über zwischenmenschliches Verhalten Beziehungen herstellen durch Zusammenarbeit, Lernen, wie man mit Geld umgeht, wöchentliche Einkäufe, Telefonieren, wissen, wo Hilfe erhältlich ist usw.
Materialien	CD-ROM (kein besonderes Training erforderlich)

-41 -

Name/Titel	„Training der perzeptiven Fähigkeiten“
Autoren	Rainbow, Helmar Dießner: Gruppendynamische Übungen und Spiele
Herausgeber/Vertrieb	Junfermann Verlag Paderborn, 1997
Information/Bestellungen	at-arbeitstrainingszentrum.ibk@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Klienten mit geistigen Behinderungen, psychischen Störungen, psychosozialer Dysfunktion
Ziel	Einfühlungsvermögen in sich selbst, lernen und andere Menschen verstehen, Entwicklung des eigenen Körpers: Fühlen, Verbesserung der Persönlichkeitsentwicklung
Inhalt/Programm	Akustische und visuelle Wahrnehmung, Tastsinn Dahinter stehende Theorie: Wenn ich mich selbst fühlen kann, werden mir andere Menschen bewusst.
Materialien	Gruppendynamische Spiele, Entspannungsübungen, Spiele für innen, Zeichnungen

-42 -

Name/Titel	„Uit Je Zelf“ („Drück dich selbst aus“)
Autoren	Die Projektgruppe „Uit Je Zelf“ besteht aus sehr fähigen Fachleuten (pädagogische Einrichtung) und Lehrern in den kooperierenden Schulen VSO und MLK in der Nähe von Rotterdam (Niederlande). Die Methode wurde 1996 entwickelt.
Herausgeber/Vertrieb	Projektgruppe „Uit Je Zelf“
Information/Bestellungen	Atlas-siw@zonnet.nl
ISBN	-
Zielgruppe	Schüler von VSO und MLK, die sich auf Praktika und/oder Arbeitsplätze vorbereiten
Ziel	Beibringen und Trainieren von praktischen und kommunikativen Fertigkeiten und persönlicher Entwicklung; Erweiterung des Vokabulars und der Kommunikationsfertigkeiten in sozialen Situationen erhalten viel Aufmerksamkeit.
Inhalt/Programm	Die Methode konzentriert sich auf Situationen des Sprachgebrauchs und das Vokabular im Lehrplaninhalt. „Situationen des Sprachgebrauchs“ steht für den Sprachgebrauch in bestimmten sozialen Situationen. Dabei handelt es sich um Situationen, vor denen Schüler im Zusammenhang mit Arbeit häufig stehen. Die Worte, die sie lernen, sind wichtig für die Situation im Praktikum: 1. Anbieten 2. Üben 3. Anwenden 4. Benutzen
Materialien	Video: Das Video enthält 20 Situationen, mit denen Jugendliche unter Umständen zu tun haben. Die Aufnahmen wurden in Firmen und Einrichtungen gemacht, wo junge Leute wahrscheinlich Arbeit finden. Jedes Item wird auf nicht korrekte Weise dargestellt, dann besprochen und schließlich auf die richtige Weise vorgeführt. Länge des Bandes: 90 Minuten, die Aufmerksamkeit konzentriert sich auf 10 Kommunikationsfertigkeiten.

Name/Titel	„Waarden en normenspel“ „Werte- und Normenspiel“
Autoren	*Peter Gerrickens und Marijke Verstege*
Herausgeber/Vertrieb	GERRICKENS Training & Advies
Information/Bestellungen	gerrickp@xs4all.nl www.kwaliteitenspel.nl oder www.1-stop.org.uk
ISBN	-
Zielgruppe	Die von dieser Organisation entwickelten Spiele sind geeignet für verschiedene Zielgruppen, aber besonders für Kinder mit Lernschwierigkeiten und Jugendliche ab 12 Jahren. Dieses Spiel kann auf verschiedene Weise genutzt werden. Der Trainer/Jobcoach entscheidet, ob es in das Unterstützungskonzept passt.
Ziel	Das Ziel des „Werte- und Normenspiels“ ist: • Bewusstsein für die eigenen Werte und Normen • Zusammenarbeit in Teams • Diskussion über Werte der Organisation • Besprechung und Änderung von Gruppennormen • Laufbahnplanung • Coaching Hierbei ist die zentrale Frage: Was ist für mich wichtig?
Inhalt/Programm	Das Spiel enthält 140 Karten, die in drei Gruppen unterteilt sind: • Werte – zentrale Frage: Was stellt für mich als Person eine Richtschnur für unser Handeln dar? Beispiele für Werte: Gerechtigkeit, Integrität, Dauerhaftigkeit und Solidarität • Themen – sie geben Gebiete an, auf denen Werte konkret ausgedrückt werden können. Beispiele: Führen, Elternschaft, Medien und Politik. • Normen – die zentrale Frage hierbei lautet: Welche Verhaltensregeln sind in Gruppen erwünscht oder nicht? Beispiele für Gruppennormen: Man muss sich um sich selbst kümmern und man darf Fehler machen.
Materialien	Das Spiel enthält 140 Karten. Ein Handbuch liegt vor.

- 44 -

Name/Titel	„Wöchentliche Ziele“
Autoren	Angelika Ronge, Anita Koblmüller, Uschi Seitner
Herausgeber/Vertrieb	Cantina habilis
Information/Bestellungen	Bv-porg.volders@tirol.lebenshilfe.at
ISBN	-
Zielgruppe	Menschen mit geistigen Behinderungen, sozialen Defiziten, Problemen der Selbstreflexion
Ziel	Verbesserung der Selbstreflexion des Klienten, persönliche Entwicklung, Verbesserung der Selbstachtung durch Erreichen des Ziels
Inhalt/Programm	Der Klient wählt selbst ein Ziel und macht am Ende der Woche eine Beurteilung. Hintergrund: Probleme mit Selbstachtung, Selbsteinschätzung und Selbstreflexion
Materialien	Das wöchentliche Ziel wird auf ein Formular geschrieben. Der Klient versucht täglich, das Ziel zu erreichen und am Ende der Woche macht er eine Beurteilung.

Name/Titel	„11 voor gedrag“ Teil 1 („11 für Verhalten“)
Autoren	Edu’Actief b.v.
Herausgeber/Vertrieb	R.J.A. van der Ploeg Edu’Actief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Niederlande) Telefon (+31) 522 235235
Information/Bestellungen	R.J.A. van der Ploeg Edu’Actief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Niederlande) Telefon (+31) 522 235235
ISBN	906053 3291
Zielgruppe	Klienten in Wiedereingliederungsmaßnahmen, Gefängnissen, Schüler in Praktika oder dualen Lernmaßnahmen, LWOO-Gruppen (Lernunterstützung) und den Klassen 3 und 4 des VMBO (vorberuflicher Sekundarunterricht)
Ziel	- Bewusstsein der eigenen Einstellung (konzentriert auf das Externe oder Interne) - Gute Vorbereitung auf Arbeit und Beruf - Tatsächliche Verbesserung der beruflichen Einstellung - Entwicklung einer großen Zahl von Grundfertigkeiten, z. B. Zusammenarbeit, Zuhören, Planen, Beobachten, solidarisches Verhalten usw.
Inhalt/Programm	Ein Filmteam hat zusammen mit Lehrern Szenen entwickelt, die elf wichtige Aspekte von Einstellungen zeigen. Die Szenen regen den Klienten dazu an, darüber nachzudenken und mit anderen Menschen darüber zu sprechen. Eine Anzahl laminierter Instruktionskarten bietet einen festen Rahmen attraktiver Übungen des Umgangs.
Materialien	Ein Koffer mit: - DVD, Video - Set mit 11 x 10 Instruktionskarten (jede Fertigkeit hat eine andere Farbe) - Lehrerhandbuch - Anmeldeformulare für eine kostenlose Einführungskonferenz für 2 Trainer/Coachs

Name/Titel	„11 voor gedrag“ Teil 2 („11 für Verhalten“) Aggression, Kultur und Diskussion
Autoren	Edu’Actief b.v.
Herausgeber/Vertrieb	R.J.A. van der Ploeg Edu’Actief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Niederlande) Telefon (+31) 522 235235
Information/Bestellungen	R.J.A. van der Ploeg Edu’Actief b.v. Meppel Postbus 1056 7940 KB – Meppel (Niederlande) Telefon (+31) 522 235235
ISBN	-
Zielgruppe	Klienten in Wiedereingliederungsmaßnahmen, Gefängnissen, Schüler in Praktika oder dualen Lernmaßnahmen, LWOO-Gruppen (Lernunterstützung) und den Klassen 3 und 4 des VMBO (vorberuflicher Sekundarunterricht)
Ziel	
Inhalt/Programm	Serie von Lektionen zur beruflichen Einstellung Inhalt - Gesellschaft in Veränderung - Einfluss von Handel und Gesellschaft - Ausbildung in Veränderung - Anforderungen an Ausbildung
Materialien	- Video/DVD - Instruktionskarten - Lehrerhandbuch
	-